AGB
0. 39

Geschenk v. Herrn Geistl. Rathe u. Gyz. Prof. Dr. Martinet für die Gymnasial-Bibliothek.

O.39

BAMBERG

039

Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien.

K. B. GYMNAS: BIBLIOTHEK BAMBERG

Martinet

Ein pädagogischer Versuch

von

Staatliche Bibliothek Bamberg

Robert Heinrich Hiecke,
Conrector und Professor
am Gymnasium zu Merseburg.

Leipzig, 1842.
Verlag von Eduard Eisenach.

Staatliche
Bibliothek
Bamberg

Zueignung.

Herrn

Rector und Professor Wieck

in Merseburg.

So oft ich auch den Drang empfunden mich zu fragen, wem ich wohl die tiefste und nachhaltigste Anregung und Einwirkung zu verdanken habe, immer hat mich dieser Rückblick auf mein Leben auf Niemand so sehr hingeführt, als auf Sie, mein theurer, herzlich geliebter Lehrer und Freund! Denn, wodurch ich auch sonst mich genährt habe, wodurch ich auch sonst zum Manne und zum Bürger der Gegenwart herangereift bin, bei dem allen stoße ich auf

Ihre, nähere oder entferntere, Vermittelung. Frühzeitig hat Ihre Lehre, Ihr Vorbild die Empfänglichkeit für das Höchste und Beste, den Trieb und den Drang nach dessen Aneignung und Verarbeitung in mir geweckt und entwickelt. Und wenn ein gleiches Glück wohl auch Andern in den Jahren ihrer Jugend beschieden gewesen, so ist bei mir diese segensreiche Einwirkung nicht auf die Schul- und nicht auf die Universitätsjahre beschränkt geblieben; sie hat — auch durch mehrjährige Trennung wenig unterbrochen — fortgedauert durch das ganze spätere Leben, sie ist mir noch jetzt jeden Tag, jede Stunde gegönnt; ja diese Ausströmungen eines wunderbar reichen und tiefen Innern sind für mich nur immer bedeutender und folgenreicher geworden, je mehr aus sonstigen Errungenschaften und aus dem eigenen Innern dagegen einzusetzen mich eine vorrückende Bildung in den Stand gesetzt hat. Noch jetzt also betrachte ich

mich mit der wärmsten Liebe, der bewußtesten Ehrfurcht als Ihren Schüler, — Schüler in dem Sinne des Wortes, welchen die großen Alten kannten, in dem Sinne, in welchem der jüngere strebende Mann erst der rechte und wahre Schüler ist des älteren, dem das Leben der Einzelnen und der Völker in seinen mannichfaltigsten Verschlingungen, seinen trübsten Verdüsterungen, klar ausgebreitet und von dem Glanze der ewigen Idee der Sittlichkeit beleuchtet vorliegt.

So gehört Ihnen denn, wie keinem Andern, Alles, was ich je leisten kann und werde, — gehört Ihnen zunächst das Buch, das ich jetzt Ihrer Liebe und Nachsicht empfehle. Ach es bedarf derselben nur zu sehr! Es steht so weit ab von dem Bilde, das mir oft vorgeschwebt! Es ist so weit davon entfernt, als ein Ihrer würdiges Denkmal meiner Verehrung, meines Dankes gelten zu kön-

nen! Aber dennoch übergebe ich es Ihnen getrost und mit Vertrauen. Ihr Wohlwollen, ich weiß es, wird gern die Mängel desselben übersehen und ausgleichen, was der Gabe an Vollwerth abgeht; die Theilnahme an dem Geber wird Sie mit mir in dem Wunsche übereinstimmen lassen, daß es meinem Versuche gelingen möge, in die Fortgestaltung des Unterrichts- und Erziehungswesens unserer Nation kräftig fördernd einzugreifen.

Mit der Liebe eines Sohnes

ewig der Ihrige,

R. H. Hiecke.

Vorrede.

Die Entstehungsgeschichte dieses Buches ist folgende.

Die preußischen Unterrichtsbehörden veranlassen nicht selten die Directoren der ihnen untergebenen Anstalten oder einzelne Lehrer zu Einreichung von Gutachten über neu erschienene Schulbücher, über neu in Vorschlag gebrachte Methoden, über etwa nothwendige Verbesserungen im Stufengang des Unterrichts, kurz zur Darlegung und Entwickelung dessen, was dem Lehrerstande für den Fortschritt des Schulwesens als nothwendig oder wünschenswerth erscheint. Der Zweck ist klar: die Männer, welche an der Spitze des Schulwesens stehen, beabsichtigen dadurch ihre eigene, auf weiten Ueberblick, auf Kenntniß vieler Schulen und des darin Geleisteten, und auf eigene frühere Praxis gegründete pädagogische Einsicht mit der pädagogischen Einsicht der activen Lehrer, welche aus fortdauernder concreter Praxis immer neu resultirt, sich stets um- und fortgestaltet, zu vermitteln. Eine solche Aufforderung erging auch — bereits vor geraumer Zeit — an den Verfasser dieses Buches. Der Provincial-Schulrath im Herzogthume Sachsen, Herr Dr. Schaub, verlangte von mir eine Darlegung meiner Ansicht über Organisation des deutschen Unterrichts auf Gymnasien. Da ich nun schon seit einer Reihe von Jahren und zwar in untern, mittlern und obern Classen im Deutschen unterrichtet hatte, da auch meine wissenschaftlichen Studien seit lange, wenn auch nicht ausschließlich, doch mit besonderer Vorliebe auf deutsche Sprache und Literatur gerichtet waren, so fehlte es, als ich

mich anschickte, jener Forderung zu genügen, so wenig an Stoff, daß vielmehr der Umfang eines schriftlich einzureichenden Gutachtens, selbst wenn ich dasselbe noch so sehr hätte ausdehnen wollen, auf keine Weise zureichen wollte; auch erschien mir, was bei fortgesetzter Beschäftigung mit jener Aufgabe, so wie bei immer neuen Versuchen in der Schule sich darbot, nicht unwerth der öffentlichen Mittheilung. Ich entschloß mich demnach, die an mich gerichtete Frage in einer eigenen Schrift zu behandeln. Aber das Unternehmen zog sich ganze drei Jahre hin, theils weil zu viel anderweitige Arbeiten sich zwischen eindrängten, theils weil ich erst noch diesen oder jenen Versuch mit meinen Schülern anstellen wollte, auf den ich früher noch nicht verfallen war, oder für den ich sie noch nicht reif gehalten hatte, theils weil mir auch oft der Muth ganz und gar ausging. Indeß die Beistimmung, welche den fragmentarisch vorgetragenen Ansichten von befreundeten, von mir hoch geachteten Berufsgenossen zu Theil wurde, und ihr ermuthigender Zuspruch, so wie das in mir selbst nach jeder Pause neu belebte und wachsende Interesse für meine Aufgabe, hob mich über alle diese Schwierigkeiten und Bedenken hinweg, und der Gedanke, daß am wenigsten bei einer Leistung von praktischem Charakter an eine eigentliche Vollendung zu denken sei, führte endlich zu dem bestimmten und festen Vorsatz, nun endlich einmal abzuschließen. So mag denn mein Versuch hingehen und zusehen, wie weit es ihm gelingt, Anerkennung und Beifall sich zu erwerben, mindestens eine lebhaftere und gründlichere Discussion von Seiten der Lehrer aller Fächer, ja des gesammten am Unterrichtswesen Theil nehmenden Publicums zu veranlassen.

Eine Erklärung bin ich mir aber vorher noch schuldig. Aus voller Ueberzeugung, aus reiflicher Erwägung ist Alles, was ich hier biete, geflossen, — ich müßte mich selbst der Unverschämtheit bezüchtigen, wenn es anders wäre. Dieser Ton der Ueberzeugung mag aber nicht selten, wenn ich auch mich davor zu hüten bemüht gewesen bin, den Schein der Gesetzgeberei und Anmaaßung herbeigeführt haben. Mag man darüber urtheilen, wie man will, — dieß wenigstens kann ich nicht unbemerkt lassen, daß ich mir nicht einbilde, allen Lehrern des Deutschen viel Neues gesagt zu haben. Vielmehr wäre mir das Liebste, wenn die hier entwickelte Methode

mit der Ansicht und Praxis der geübtesten Lehrer zusammenträfe; denn dann würde ich mich gewissermaaßen als ihren Beauftragten und Repräsentanten betrachten, dann würde ich mich am zuversichtlichsten der Hoffnung hingeben dürfen, daß, was ich gesagt, bei jüngeren Berufsgenossen einen rascheren Eingang finden, auf eine frischere Bereitwilligkeit, sich durch die That von der Richtigkeit der gemachten Vorschläge zu überzeugen, treffen würde. Ich erinnere mich nur zu gut, wie viel und wie unsicher ich selbst herumgetastet, versucht, verworfen, von neuem versucht habe, ehe sich mir eine entschiedene und dabei doch auch elastische, der Modification, Erweiterung und Entwickelung fähige Praxis hat bilden wollen. Diesen Aufwand von Zeit und von Kraft, diese Ungewißheit, diesen Unmuth und Verdruß möchte ich möglichst vielen Collegen ersparen, damit nicht so viel Zeit und Kraft mit unnützen Versuchen hinginge, vielmehr sogleich, in zweckmäßiger Weise verwendet, der Sache, der es gilt, zu Gute käme.

Vielleicht wird es auffallen, daß ich des Verdienstes von Vorgängern gar nicht gedacht. Wie gern hätte ich erwähnt und gewissenhaft unterschieden, was ich Andern, was ich mir verdanke, — wenn ich es vermocht hätte! Aber wo wäre dieß möglich gewesen? Eine Menge von Gedanken, die mir von außen her stammen, wüßte ich selbst auf einen Einzelnen, von dem ich sie zuerst vernommen, gar nicht zurückzuführen; sie sind an mich gekommen aus der allgemeinen Gedankenatmosphäre der Zeit, aus der ein Jeder unbewußt so viel Nahrung einsaugt; Anderes habe ich, wie es Allen geht, die fortwährend mit eigener Kraftanstrengung sich vorwärts zu bringen bemüht sind, für mich entdeckt, nachdem es, wie ich hinterdrein wahrgenommen, längst vorher von Andern, bald besser, bald weniger gut, ausgesprochen war; noch ein ander Mal traten mir bei der Lectüre oder im lebendigen Gespräch Gedanken entgegen, die ich allerdings als fremde und mir neue anzuerkennen hatte, die sich aber so rasch mit den eigenen, welche nur auf dieß eine fehlende Element gewartet zu haben schienen, combinirten, und in dieser Verflechtung und Mischung so modificirten, daß vielleicht der erste Urheber selbst Bedenken tragen würde, sie in dieser neuen Gestalt und Consequenz noch für die seinigen anzuerkennen. Genug, an eine Bezeichnung der vielfachen Mitwirkung Anderer war gar nicht

zu denken; jeder Versuch wäre nur eine lächerliche Pedanterie gewesen. Vielmehr will ich mich gern als Schuldner aller derer zusammen bekennen, welche mit lebendigem Sinne für die Fortgestaltung des Gymnasialunterrichts gewirkt, und es mir gern gefallen lassen, wenn Einzelne, die dazu Grund zu haben glauben, sich die Priorität dieses oder jenes Gedankens vindiciren sollten. Ich kann nur wünschen, daß nicht zu Vieles, was da hätte erwähnt werden müssen, und von Andern vor mir erwähnt worden, hier vermißt werden möge. Dabei kann ich jedoch nicht unterlassen zu bemerken, was ich auch im Buche selbst einmal erklärt habe, daß ich nichts weniger als Vollständigkeit in einzelnen methodischen Bemerkungen erstrebt, die ja auch eine Unmöglichkeit wäre. Vielmehr auf die Hauptgesichtspuncte wollte ich aufmerksam machen, und durch deren lebendige und anschauliche Ausführung auch diejenigen Lehrer, welche von Natur weniger geneigt und disponirt sind, ihre Methode fortwährend flüssig zu erhalten, zu praktischer Productivität anregen und stimmen.

Es bedarf nun wohl kaum einer Rechtfertigung mehr, daß meine Schrift sich in einer freieren, zwangloseren Weise bewegt, und von der Strenge begrifflicher Entwickelung sich so fern hält. Ich versuchte eine solche, — wie denn überhaupt das vorliegende Buch mehr als Eine Metamorphose erfahren hat, — aber, sei es, daß meine Kraft dazu nicht ausreichte, sei es, daß im Wesen einer Schrift, welche vorzugsweise praktisch einzugreifen sich zur Aufgabe setzt, ein Widerspruch gegen philosophisch-methodische Strenge der Entwickelung liegt, — genug, ich vermochte es nicht, vermochte es wenigstens jetzt nicht. Was ich in Form strengerer Entwickelung — denn schlechthin vermissen wird man die Entwickelung der Gedanken wohl nicht, — niedergeschrieben hatte, das war so weit von der concreten Lebendigkeit und Anschaulichkeit, wie sie doch von meinem Buche gefordert werden konnte, entfernt; was ich von diesem Element nun doch hinein zu bringen versuchte, das nahm sich so seltsam gegen jene gemessen einherschreitenden Deductionen aus; mein Buch drohte so sehr eine Zwittergeburt zu werden, die weder den Philosophen, noch den Praktiker hätte befriedigen können, daß ich wohl endlich mich entschließen mußte, die bereits ziemlich weit vorgerückte Darstellung umzustoßen, und das Ganze von Grund

aus neu zu formen. Auch tröstete ich mich darüber um so leichter, je mehr sich der Wunsch aufdrängte, ein Buch zu liefern, welches auch für das nicht-schulmännische, aber für Schulwesen sich interessirende Publicum einladend genug wäre, um ihm einige Stunden Zeit zu widmen. Ob für die Erfüllung dieses Wunsches genug von mir geschehen, darüber kann und wird freilich eben nur jenes größere Publicum selbst durch sein Verhalten dazu entscheiden; berechtigt aber ist der Wunsch, das gebildete nicht schulmännische Publicum in eine gründliche Discussion über die Angelegenheiten und Aufgaben des Unterrichtswesens mit herein zu ziehen; das kann kein Zweifel sein für Einen, der die Gegenwart etwas beobachtet hat. Die einzelnen Stämme und Länder unsers gemeinsamen Vaterlandes, und innerhalb dieser wieder die einzelnen Stände (haben wir nicht einen französirten Adel, einen lateinischen Gelehrtenstand gehabt?) sind früher eine lange Zeit weit von einander getrennt gewesen; man kennt die Früchte, welche diese gegenseitige gänzliche Entfremdung derer, die als Kinder Einer großen und herrlichen Nation zu einander gehörten, unserm Vaterlande getragen hat. Jetzt sind die einzelnen Stämme und Länder in eine enge Verbindung getreten, in eine Verbindung, welche von Tag zu Tage inniger zu werden verspricht; und schon fühlt das ganze Deutschland die Wohlthaten und Segnungen dieser Annäherung. Aber die Stände und die einzelnen Kreise innerhalb der allgemeinen Stände stehen sich noch viel zu fern. Wie sich Freud und Leid, Genuß und Arbeit bei den Genossen jedes einzelnen Thätigkeitskreises eigenthümlich gestaltet, das weiß ein Jeder noch viel zu wenig, und doch ist ein kräftiges, frisches, wahrhaft, d. h. sittlich freies öffentliches Leben ohne sichern und klaren Einblick jedes Kreises in das Thun und Treiben der andern, ohne die herzliche Theilnahme und Bereitwilligkeit, nach Kräften diese zu fördern, nicht möglich.

Von diesem Standpuncte aus gewinnt auch das Popularisiren der wissenschaftlichen Errungenschaften, das in unserer Zeit so sehr zunimmt, eine ganz andere Bedeutung. Es ist dieß Bemühen so oft als Verseichtigung und Verflachung gescholten worden, und die einzelnen dahin gerichteten Versuche mag dieß Verdammungsurtheil auch oft genug mit Recht getroffen haben; der eigentliche Sinn, die Aufgabe und das Ziel selbst ist höchsten Lobes und voll-

ster Anerkennung werth. Wenn die Götter nicht neidisch sind, so sind es auch die Wissenschaften nicht; sie wollen nicht bloß in sich an Tiefe und Umfang wachsen, sie fordern auch eine immer zunehmende Gemeinde; in einer Zeit, welche den Pauperismus als eine Schuld des ganzen Geschlechts betrachtet, die durch besonnene Heranziehung der armen Ausgestoßenen zur Arbeit und zum Genuß des Lebens als Lohn der Arbeit getilgt und gesühnt sein will, in einer solchen Zeit erscheint es auch als eine heilige Verpflichtung, dem Mangel an Bildung des Denkens und an Umfang des Wissens, so wie dem damit zusammenhängenden Mangel an Bildung des Empfindens und Wollens abzuhelfen. Aus diesem Gefühle, daß es unsittlich wäre, diesem Pauperismus des Geistes in selbstzufriedener Genügsamkeit zuzusehen, sind die wohlwollenden Bemühungen der Regierungen, wie so vieler Einzelner um eine weniger ungleiche Vertheilung der geistigen Reichthümer der Nation geflossen; und wir haben billig beim Hinblick auf frühere Zeiten das Geleistete als ein Großes anzuerkennen. Aber hüten wir uns nur ja, es als ein Großes auch gegen das, was noch zu leisten ist, zu halten! Da ist alles Geleistete ein bis zum Verschwinden Geringes und Dürftiges! Weit, weit mehr, als bisher können und werden sicherlich die Regierungen, können und werden die einzelnen Privaten thun. Aber die durchgreifende Hülfe ist doch nur möglich, wenn sich Associationen aus der Nation für die Selbsterziehung der Nation bilden. Der Drang nach Lectüre wächst von Tage zu Tage; bis in die unterste Schicht der bürgerlichen Gesellschaft ist er hinabgedrungen. Aber wo ist die Nationalbibliothek, ausgewählt von Vereinen der kundigsten und einsichtsvollsten Männer der Nation, hergestellt zu Preisen, welche den Eingang in die Hütten möglich machen, durch Vereine der Art, wie es für die allgemeinere Verbreitung der Bibel giebt? — Ferner: die Leihbibliotheken, — sind sie nicht Erziehungsanstalten für die Nation? Aber wo ist, wodurch sie doch allein zu dem werden können, was sie ihrem Wesen nach sind, die mit Besonnenheit zugleich und mit Freisinnigkeit verfahrende Leitung? wo ist die Organisation derselben in sittlichem Interesse?

Ich bin weit vom Nächsten abgekommen. Ich hoffe, es wird verziehen werden. Vielleicht, daß ein anderer, ein besserer Sprecher

den Gedanken aufgreift und seiner Verwirklichung näher bringt. Und — lag es denn so gar fern ab? Ich bin so kühn gewesen, den geheimen Wunsch auch laut werden zu lassen, daß es mir gelingen möge, dahin mitzuwirken, daß ein Gegenstand, der in der That ein Nationalinteresse ausmacht, — die Erziehung deutscher Jünglinge zu deutschen Männern durch Förderung des deutschen Unterrichts — auch wirklich als solches immer mehr aufgefaßt und in weitesten Kreisen mit Liebe und Ernst besprochen und verhandelt werde, und wenn ich dieß für die Förderung der Annäherung der Stände, und damit aller Kreise der Nation für wünschenswerth und heilsam hielt, so war in der That die Verführung nahe genug gelegt, die Erwähnung auch anderer verwandter nationaler Bedürfnisse nicht zurückzuhalten.

Mich selbst hat diese Arbeit in meiner Thätigkeit mehr, als ich vorher ahnen konnte, gefördert; möge sie auch, in die Fremde hinausgeschickt, an vielen Orten die Herzen treffen und in ihnen zünden!

Merseburg, den 11. November 1841.

Hiecke.

Inhaltsanzeige.

Seite
Einleitung 1
Stellung der anderweitigen Lectionen zu dem Unterrichte im Deutschen 27
Wichtigkeit der deutschen Lectüre 60
Wahl und Umfang der Lectüre 87
Wie soll gelesen werden? (Erläuterung und Besprechung der Lectüre, Benutzung derselben zu mündlichen Vorträgen und schriftlichen Arbeiten; Lesen und Declamiren.) 120
Theoretisches und historisches Wissen; (Grammatik und Geschichte der deutschen Sprache, nebst philosophischer Grammatik; Metrik und Prosodik; Poetik, Rhetorik und Geschichte der deutschen Literatur; — Logik; Encyklopädie der Schulwissenschaften.) Production über dahin einschlagende Fragen 195
Productionen, die auf Beobachtung des Lebens gegründet sind. — Allgemeine Bemerkungen über die auf Entwickelung des Productionsvermögens berechneten Uebungen 251
Aussichten und äußere Bedingungen für deren Realisation 278
Beilagen 289

Einleitung.

Das Unterrichtswesen und die dem Unterricht bestimmten mancherlei Anstalten im Allgemeinen, — insbesondere auch die Gymnasien, ihre Aufgabe, die Wahl der Unterrichtsobjecte auf denselben, so wie deren Umfang und Art der Betreibung, — alles dieß ist in neuerer Zeit mehr, als je früher der Fall war, Gegenstand eines weit verbreiteten Interesses geworden. Angriffe und Rechtfertigungen, Verbesserungsvorschläge und Warnungen vor allem raschen Aendern, Berufungen auf den Zeitgeist und Zweifel daran, ob dieser auch das Rechte wolle, begegnen uns ganz besonders hinsichtlich des Gymnasialwesens in einer sich drängenden Folge in den öffentlichen Blättern des verschiedensten Charakters, und nicht minder spielen in dem mündlichen Verkehr, so weit dieser nicht überhaupt alles geistigen Inhaltes entbehrt, die Fragen, ob, was und wie in jenem Gebiete zu verbessern sei, eine keineswegs unwichtige Rolle. Diese Erscheinung führt für einen Jeden, der es unternimmt, über Einrichtung und Methode irgend eines Zweiges des Gymnasialunterrichts seine Stimme abzugeben, die Verpflichtung herbei, seine Darstellung nicht bloß auf den engern Kreis der Schulmänner oder gar nur auf den der Lehrer des betreffenden Faches, sondern auf den weiten aller derer, welche mit ihrem Antheil das Unterrichtswesen der Gegenwart begleiten, zu be-

rechnen. Ich wenigstens erkenne diese Verpflichtung für den gegenwärtigen Versuch einer zeitgemäßen Besprechung des Gymnasialunterrichts im Deutschen, der ja das allgemeine Interesse natürlich in ganz vorzüglichem Grade in Anspruch nimmt, vollkommen an, und erkläre offen und ohne Rückhalt, daß ich nicht nur zur Verbesserung dieses Unterrichts in den Gymnasien selbst — und indirect auch in den anderweitigen Unterrichtsanstalten —, sondern auch zur Begründung, wie zur Berichtigung und Aufklärung der Ansichten darüber außerhalb des Kreises der Schule beizutragen wünsche.

Diese in doppelter Beziehung praktische Tendenz meiner Schrift macht es unstatthaft, mit allgemeinen Deductionen über Wesen und Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts im Allgemeinen und des Gymnasialunterrichts im Besondern zu beginnen; wollte ich so weit ausholen, so würde ich die Mehrzahl von Lesern, die ich mir wünsche, wohl eher abschrecken als einladen; auch ist jenes Verfahren in der That nicht so nöthig, als es vielleicht Manchem scheinen könnte. Für praktische Fragen reicht ein gesundes Empfinden und Denken auch ohne philosophische Strenge der Methode schon weit aus, und ein solches werde ich ja bei den Gebildeten aller Classen voraussetzen dürfen. Ich knüpfe also zunächst an die geläufigsten Vorstellungen und Ansichten über unsern Gegenstand an, und überlasse es getrost dem weiteren Verlaufe, ob und welche umfassendere Ansichten sich ergeben, ob und welche nähere Bestimmungen — berichtigender oder vervollständigender Art — jene Vorstellungen und Meinungen erfahren werden.

Nichts aber liegt uns, indem wir uns vorläufig näher über unser Thema orientiren wollen, näher als: zuerst den Blick hinzurichten auf einen charakteristischen Unterschied, welcher, gemäß dem engeren und innigeren Verhältniß der Eingebornen jedes Volkes zu ihrer Muttersprache, für die zu fordernden Leistungen

in derselben im Vergleich mit denen in jeder fremden Sprache stattfindet; sodann: die Aufgabe des Gymnasiums im Allgemeinen, und zwar mit möglichster Fernhaltung aller zu weit abführenden Streitpuncte, ins Auge zu fassen.

Für jeden Menschen von natürlicher Empfindung hat seine Muttersprache einen ungleich höhern Werth als jede andere. Diese Vorliebe kann zu Ungerechtigkeit gegen andere gehaltvollere und gebildetere verführen; diese Möglichkeit hebt aber die Berechtigung jener innigern Sympathie keineswegs auf. Das Verhältniß zur Muttersprache ist und bleibt ein Pietätsverhältniß. Wir verweilen bei diesem Gedanken etwas länger. — Jeder Mensch würde, da Sprache im Wesen des Menschen begründet ist, von neuem sich eine Sprache schaffen, wenn er sich ganz allein überlassen bliebe, wenn nicht seinem Denk- und Sprechbedürfnisse die Sprache seiner frühesten Umgebung hülfreich und liebevoll entgegenkäme. Nicht, daß er diese so lernte, wie man Lesen und Schreiben lernt, was ja auch unterbleiben kann; vielmehr hat man mit Recht bemerkt, und die Beobachtung kann dieß täglich von neuem lehren, daß das Kind im Sprechenlernen sich selbstthätig und schaffend verhält. Aber es wächst allmählich in die Sprache seiner Umgebung hinein, je mehr es fühlt, daß damit einem innern, immer mächtiger hervortretenden Triebe genügt wird. Von der noch vielfältig in den höhern Ständen sich findenden Unnatur, das Kind gleich anfangs neben der Muttersprache noch eine, auch wohl gar ein paar fremde Sprachen lernen zu lassen, d. h. ihm noch eine zweite, dritte Muttersprache zu geben, kann hier nicht die Rede sein; es ist dieß eben, wie wenn man ihm zu der Mutter, die es geboren, noch eine andere Mutter zur Seite stellt. In jeder auf gesunder Ansicht ruhenden Erziehung entwickelt sich in der Muttersprache und durch dieselbe das Bewußtsein zuerst allein, und wenn auch diese Entwickelung

späterhin noch durch Erlernung anderer Sprachen vermittelt wird, so bleibt doch, sofern nicht eine unnatürliche Verkehrung der wahren und natürlichen Stellung eintritt, das Verhältniß eines Jeden zu jener immer ein engeres und näheres, sein Verständniß derselben ein umfassenderes, tieferes und innigeres. Denn da er in ihr aufwächst und sein ganzes Leben hindurch (falls er nicht etwa ins Ausland geht und zum Ausländer wird,) aller unmittelbare Lebensverkehr, alle Verbindung mit seinen Angehörigen, Freunden, Stadt- und Vaterlandsgenossen, mithin alle unmittelbar gemüthliche Beziehung zu Andern an sie gebunden ist, so ist sie ihm eine beseelte Trägerin seiner gegenwärtigsten und innerlichsten Interessen und deren fortwährende Vermittlerin für sein eignes und seiner Umgebung Bewußtsein. Ein unendlich reicherer, ihm zusagenderer, seinem Bedürfniß entsprechenderer Vorstellungs- und Empfindungskreis schließt sich ihm in ihr auf als in jeder andern. Mit Einem Worte: sie ist eben die Mutter seines Sprechens, aller Gestaltung und Mittheilung seines Empfindens und Denkens, der Schooß, aus dem sein Geist geboren wird, der allgemeine Boden, aus dem allein, so Vieles und so Vortreffliches er auch sich aus der Fremde herüberholen und aneignen mag, ihm die gemäßeste und gesündeste Nahrung werden kann.

Eben deßhalb nun kann, und kann nicht nur, sondern soll auch, wie jeder gesund Empfindende und Denkende sogleich zugiebt, in der Muttersprache weit mehr geleistet werden als in jeder fremden. Im Verständniß, wie im eignen Gebrauche ist eine ungleich höhere Leichtigkeit und Sicherheit zu fordern. Die Sprache als solche soll keinem, dessen Muttersprache sie ist, bei der Lectüre eines in ihr geschriebenen Werkes hinderlich fallen, und Jeder soll sie mit Leichtigkeit für alles, was er gelernt hat, was er denkt und empfindet, zu gebrauchen im Stande sein. In dem Wesen der Muttersprache ist es begrün-

det, daß durchaus nichts Fremdes in ihr für ihre Kinder zurückbleibe, daß sie mit ihr vollkommen vertraut werden, in ihr sich wirklich heimisch fühlen, daß sie in ihr sich mit ihrer Nation zu einer vollen, lebendigen, bewußten Einheit zusammen schließen. — Aber nicht bloß praktisch, auch theoretisch ist eine weit innigere und vollständigere Vertrautheit mit ihr möglich, deßhalb, weil überall das Wissen ihres Wesens auf der Empfindung ihres Wesens ruht. Man vergiebt es, wenn Jedem, der nicht Jahre lang in der Heimath einer fremden Sprache sich aufgehalten und förmlich darin auch in Sitte, Gewohnheit und Lebensordnung sich acclimatisirt hat, ein neuer Schriftsteller, auch abgesehen von aller etwaigen Schwierigkeit des Inhalts, so wie von der Individualität des Darstellers, durch die bloße Fremdheit der Sprache neue Schwierigkeiten entgegenstellt; man vergiebt es noch mehr, wenn beim eignen Schreiben derselben auch bei noch so großer Gewandtheit doch immer Unsicherheit über die Statthaftigkeit dieses oder jenes Wortes, dieser oder jener Wendung und Construction übrig bleibt, wenn der Fremdling hier und da — ich will gar nicht sagen verstößt, aber doch Ungelenkigkeit verräth, wenn er wenigstens seine Individualität hinter dem allgemein Gültigen und Ueblichen zurücktreten läßt, und sich aus Besorgniß, ein feineres Sprachgesetz zu verletzen, mit seinem innersten Wesen, wäre dieses auch noch so durchgebildet, nicht so frei herauswagt; im Sprechen vollends wird er sich — von Parlirfertigkeit ist hier nicht die Rede — auf einen engeren, als den ihm geläufig und zum Bedürfniß gewordenen Kreis von Vorstellungen und Gedanken eingeschränkt fühlen, wenn er die Kluft auch noch so geschickt zu verdecken versteht; eben so muß man es vergeben, wenn seine theoretische Einsicht in die fremde Sprache, so weit sie auch reichen mag, im Vergleich mit der eines sprachgebildeten Eingebornen, immer nur eine fragmentarische und in Bezug auf das Detail vielfach

nur hypothetische ist, da diese Einsicht bei dem Fremdling nicht durch ein durchgreifendes Sprachgefühl getragen und vor Irrthümern gesichert wird, — mit Einem Worte: man vergiebt es, wenn die fremde Sprache den Charakter der Fremdheit, der Schranke nie ganz verliert. Nichts von dem vergiebt man in der Muttersprache, sollte wenigstens nichts vergeben dem, welcher auf den Besitz gründlicher Bildung Anspruch macht.

Nehmen wir nun vorläufig als zugestanden an, was bald näher zur Sprache kommen wird, daß der Zögling eines Gymnasiums — wie jeder Lehranstalt — nicht etwa bloß mit Kenntnissen vollgestopft, daß er auch nicht bloß bis zu einer ganz elementaren Fertigkeit im Denken und Sprechen gebracht, sondern zu einer gründlichen Bildung erzogen werden soll, so ergehen mit Recht an ihn hohe Forderungen in Betreff des in der Muttersprache zu Leistenden. Zwar ist nicht zu läugnen, daß auch seine Leistungen in fremden Sprachen nicht bloß für den Umfang und die Sicherheit seiner Kenntniß und Fertigkeit in derselben, sondern, da beides überwiegend auf dem Wege ausdrücklicher Reflexion gewonnen wird, auch für den Grad der Schärfe und Klarheit seines Denkens, der Feinheit seines Empfindens, für die Höhe seiner geistigen Entwickelung überhaupt Zeugniß ablegen; aber der eigentliche und volle Maaßstab für diese Höhe liegt doch erst in der Freiheit, womit er bei Aufgaben aus jedem ihm zugänglich gewordenen Wissensgebiet sich in der Muttersprache zu bewegen, ja sein eigenstes inneres Leben in freien Darstellungen an den Tag zu legen versteht*). Manche der Objecte, mit denen er sich während seiner Schulzeit beschäftigt hat, kann und wird er späterhin fallen lassen, aber die Muttersprache nicht, wenn er nicht ganz Ausländer werden will. Und nicht bloß die Höhe der erreichten Bildung im

*) Vergl. das preußische Abiturientenreglement, §. 16, 1.

Allgemeinen verräth sich in dem Grade freier Beherrschung der heimischen Sprache, sondern auch die Individualität des Schülers und der Grad gerade von deren Entwickelung kann sich durch nichts anderes so unzweideutig kund geben. Ob eine nur oberflächliche Leichtigkeit und flüchtige Erregtheit, oder ob gründliches, aber noch unbehülfliches Streben, — ob Mangel an eigentlichem Interesse für höhere Bildungsaufgaben, oder ob Fähigkeit und Trieb, in die geistige Bewegung seiner Zeit künftig einmal mit gründlicher Vertiefung einzugehen, im Schüler vorhanden ist, das kann sich mit voller Entschiedenheit einzig und allein aus den Leistungen in der Muttersprache ergeben, vorausgesetzt, daß diese in diesem Sinne betrieben worden ist, — wogegen in allen andern Sprachen die Aufgaben, so schwer zu lösen sie sein mögen, und so viel die gründliche Beschäftigung mit ihrer Lösung zu der allgemeinen geistigen Entwickelung unzweifelhaft beiträgt, doch mehr untergeordneter Art sind, so daß bei ihnen gar wohl der dürftigere und beschränktere Kopf dem tieferen und productiveren, selbst wenn dieser in den fremden Sprachen sich durchaus nicht vernachlässigt, den Vorrang abzulaufen vermag.

Wenden wir uns nun näher zur Besprechung der Bestimmung der Gymnasien, so werden wir dieselben vorläufig als Vorbereitungsanstalten für das Universitätsstudium ansehen dürfen; und zwar gilt diese Bestimmung eben so sehr von den altclassischen — mit diesem Namen bezeichnen wir, da wir keinen schicklicheren kennen, diejenigen, in welchen griechische und römische Sprache und Literatur einen überwiegenden Raum einnehmen, — als von den nicht geringer zu achtenden sogenannten Realgymnasien*); für die Zöglinge der letztern,

*) Von den Realschulen, d. i. gesteigerten Bürgerschulen, wohl zu unterscheiden; die Namen sind freilich beide nicht recht passend.

wie der erstern bildet das Universitätsstudium die Perspective, mögen auch noch so viele Schüler die mit dem Eintrit in das Gymnasium begonnene Laufbahn nicht bis zu Ende verfolgen. Auf diese Zufälligkeit kann dieses keine Rücksicht nehmen, wenn es nicht des durch die Trennung von der Bürgerschule errungenen Vortheils wieder verlustig gehen und seinen eigenthümlichen Charakter einbüßen soll. Mögen Realschulen, wie sie das Bedürfniß eines geistigeren und erfolgreicheren Betriebes der Gewerbe und der Industrie fordert, in Menge errichtet werden; möge man, wenn ein vorurtheilsfreies und auch die Zukunft erwägendes Urtheil sich von dieser Nothwendigkeit überzeugen sollte, Gymnasien einziehen, viele oder wenige; aber lasse man diese Anstalten in ihrem wesentlichen Charakter unangetastet und gönne man der einen wie der andern Art derselben Raum zu ungestörter Entwickelung; sie werden diese Schonung und Achtung sicherlich in der Zukunft noch durch ganz andere Früchte, als die bisherigen, belohnen.

Doch wir haben vielleicht von vielen unsrer Leser einen doppelten Vorwurf zu fürchten; erstens den, daß mit der obigen nur relativen Bestimmung der Gymnasien als Vorbereitungsanstalten für die Universität eben nichts gewonnen worden, sodann daß wir den Realgymnasien, die doch nur erst in geringer Zahl und seit kurzem existiren, und aus beiden Gründen noch nicht eine so ausgedehnte Aufmerksamkeit haben auf sich ziehen können als die Realschulen, willig und ohne Bedenken den gleichen Anspruch eingeräumt, wie den altclassischen, welche, so heftige Angriffe sie von manchen Seiten her fortwährend erfahren, für viele Andere ohne weiteres den heiligenden Nimbus der überwiegenden Zahl und des hohen Alters an sich tragen. Indeß hoffen wir uns darüber mit denen, welche diesen Anstoß nehmen, auch ohne eine zu ausführliche Debatte wohl noch zu verständigen.

Käme es hier auf eine systematische Entwickelung und wissenschaftliche Deduction des Wesens der verschiedenen Unterrichtsanstalten an, so würde allerdings jene Bestimmung als zu vag den härtesten Vorwurf verdienen. Denn was ist, diese Frage würde sich sogleich erheben, was ist nun wieder die Bestimmung der Universitäten? die Vorbereitung zum höheren Staatsdienste? oder die freie wissenschaftliche Bildung? oder beides? Fragen, deren Beantwortung bei aller ihrer Wichtigkeit für unsern praktischen Zweck doch unnöthig ist, ja sogar schädlich werden könnte. Bedenklich nämlich wäre sie, sofern eine Lösung, die dem einen Theile der Leser mißfiele, gar leicht ein Mißtrauen gegen unsere Unbefangenheit bei der Besprechung unsrer eigentlichen Aufgabe erwecken könnte; unnöthig ist sie, da auf diese genug Licht fällt, wenn wir uns auch begnügen, nur auf den gegenwärtigen Stand des Unterrichts auf den Universitäten hinzublicken und daraus Folgerungen abzuleiten. Wir finden aber auf diesen gegenwärtig die Lehre und den Unterricht in einer doppelten und zwar entgegengesetzten Richtung sich bewegen. Einerseits eine außerordentliche Menge der verschiedenartigsten positiven Wissenschaften; und jede davon, — man möchte sagen, mit einem altgermanischen Selbstständigkeitstrieb und Unabhängigkeitstrotz — alle strengere Unterordnung unter ein alle befassendes Ganzes ablehnend, höchstens einen schwachen Verband mit einigen andern anerkennend, vorzugsweise aber geschäftig, sich in sich selbst auszubreiten und für diesen Selbstgenuß des Ausströmens der ihr eigen angehörigen Fülle höchst begünstigt durch die rastlos sich mehrenden Entdeckungen eines neuen Details. Andererseits dieser innern Ausdehnung jeder einzelnen Disciplin gegenüber, einem unabweislichen Bedürfniß des menschlichen Geistes gemäß, eine Richtung nach einem durch alles dieß Besondere hindurchgreifenden Allgemeinen, nach einem kräftigen organisirenden Zusammenhalt jenes unendlich Vielfachen. Dort

die Tendenz gleichsam nach einer familienhaften Selbstständigkeit, die sich mit der weitern und immer weitern Verzweigung aus ihrem eignen Schooße zufriedenstellt; hier die Tendenz zu einer gleichsam staatlichen Einheit, zu einer durchgreifenden Zusammenordnung, welche, weit entfernt den Lebenstrieb der einzelnen Fächer zu hemmen und zu beschränken, vielmehr demselben zu der vollsten Ergiebigkeit und Fruchtbarkeit erst den Weg eröffnen will. Diese doppelte Richtung nun setzt unläugbar die Studirenden unsrer Tage in eine ganz andre Verlegenheit, als der frühere Zustand der Disciplinen auf den Universitäten. Denn früher war zwar die Tendenz nach einem durchgreifenden Zusammenhange weit geringer, aber auch das Bedürfniß eines solchen nicht so nahe gelegt, da die Spaltung der verschiedenen Hauptdisciplinen in besondere und wieder besondere nicht so groß war; alles gruppirte sich mehr in einzelne große Massen, zwischen welchen nur ein loseres Verhältniß — man erinnere sich des **collegium logicum**! — bestand, und mit deren Einer, — welche es nun gerade war, die der Einzelne sich anzueignen hatte, — ein Jeder wohl noch fertig zu werden hoffen durfte. Jede der einzelnen Hauptdisciplinen war anspruchsloser, sie nahm die ihr Angehörigen in Beschlag und ließ die Uebrigen ihres Weges gehen. Jetzt sind alle Disciplinen flüssiger geworden, die Beziehungen zu andern mehr aufgedeckt, der Zusammenschluß aller zu einem System von Kreisen, einer wahrhaften En-cyclo-pädie vorbereiteter, — und im Gegensatz damit doch auch jede Disciplin mehr in sich ausgedehnt, und störriger und eifersüchtiger, wo irgend eine Beeinträchtigung ihrer Selbstständigkeit zu drohen scheint. Gewiß, bei diesem doppelten, nach entgegengesetzter Richtung führenden Anspruch befindet sich der arme Studiosus gegenwärtig in einer weit üblern Lage als früherhin, und zwar je ernstlicher und gewissenhafter er es mit seinem Studiren nimmt, nur um so mehr.

Vielleicht könnten die Universitäten kräftiger ihre Zöglinge in dieser Situation unterstützen, sicherer sie leiten, allein bequemer ist es jedenfalls, der Vorbereitungsanstalt eine wirksamere Vorbereitung zuzumuthen. Hier wäre nun freilich der **vis inertiae**, einer nur gar zu gewaltigen Macht in allen menschlichen Dingen, ein recht hübscher Spielraum aufgethan. Die Universität schöbe die Schuld jener Verlegenheit auf das Gymnasium, das Gymnasium schöbe sie umgekehrt auf die Universität, und — es würde eben nichts gebessert. Fördersamer für die Sache, der es gilt, und darum vorzuziehen wird es sein, wenn jedes der beiden Institute sich eingesteht, mehr thun zu können und sich entschließt, auch wirklich mehr zu thun. Uns geht hier nur das Gymnasium an.

Die hohe Bedeutung desselben, die Wichtigkeit des auf ihm ertheilten Unterrichts wird durch nichts so einleuchtend als durch die Reflexion auf jene für die Universitätszeit drohende Gefahr. Die Universität, sahen wir, führt in eine außerordentliche Breite und Mannichfaltigkeit des positiven Details ein; aber über dieser geht leicht die freie geistige Beherrschung verloren, und wenn auch außer dem mancherlei Fachwissen noch eine allgemeine Cultur erstrebt wird, so geschieht es doch leicht, daß die letztere etwas für sich Bestehendes bleibt und nicht als ein durch die Fülle des mannichfachen positiven Materials Hindurchgreifendes sich geltend macht und wirksam erweist. Soll nun diese Gefahr des Auseinanderfallens positiver Kenntniß und allgemeiner Bildung glücklich überwunden werden, so ist es nöthig, daß auf der Vorbereitungsanstalt zur Universität, auf dem Gymnasium, der künftige Streiter wohlbedacht gekräftigt und gerüstet werde; es ist nothwendig, daß an einer Mannichfaltigkeit von Objecten der Trieb nach vielseitiger Kenntniß, an einem detaillirten Eingehen auf einige derselben die Neigung zum ausgedehnten Studium des Positiven, endlich an immer

wiederholter geistiger Durcharbeitung der Massen des positiven Details, der Trieb und die Kraft zur Beherrschung auch eines noch weit ausgedehnteren und vielfältigeren positiven Materials im voraus geweckt und ausgebildet werde.

Hiermit hätte sich denn gezeigt, daß schon die bloße Reflexion auf die für unsere Zeit sehr erhöhte Schwierigkeit eines erfolgreichen Universitätsstudiums genug nähere Bestimmungen über Aufgabe und Charakter des Gymnasialunterrichts ergiebt. Aber freilich bleibt nun noch das zweite Bedenken, welches der von uns unbefangen ausgesprochenen Anerkennung auch der Realgymnasien galt, zu erledigen.

Für ganz gleichgültig freilich können wir es keineswegs halten, an welchen Objecten überhaupt, und an welchen wieder vorzugsweise, jene Zucht des Geistes vermittelt, der Wissenstrieb genährt und ausgebildet wird. Eine nähere Entwickelung aber des Einflusses, welchen einerseits die alten Sprachen, andererseits die fremden neueren, und die Naturwissenschaften — denn dieß sind eigentlich die streitenden Mächte; Religion, Mathematik, Geschichte und Muttersprache aber als beiderlei Anstalten gleich wesentlich, sind außer den Bereich des Kampfes gestellt — auf die Emancipation des Geistes von seiner natürlichen Gebundenheit und Dumpfheit auszuüben geeignet sind, dürfen wir hier, wo es nur gilt, gegen jede ungerechte Verkennung Einspruch einzulegen, wohl ablehnen. So fern diese die Anstalten trifft, welche Griechisch und Latein bevorzugen, so können wir uns sogar jeder Vertheidigung enthalten. Der speciellere Verlauf unsrer Abhandlung wird durch Bemerkungen darüber, wie in die altclassischen Studien auf dem Gymnasium noch mehr Geistentbindendes gelegt werden kann, zur Hebung der neuerdings gegen die Ergiebigkeit und Fruchtbarkeit dieser Studien erhobenen Zweifel vielleicht etwas beitragen; auch dürfen wir uns auf eine kürzlich erschienene bündige und lichtvolle Auseinan-

dersetzung*), mit welcher wir größtentheils uns in Uebereinstimmung finden, um so mehr berufen, da dieselbe gewiß einen großen Kreis von Lesern sich verschaffen wird. Aber der nicht selten den Realgymnasien gemachte Vorwurf der Oberflächlichkeit verdient wohl, daß wir einige Augenblicke bei ihm verweilen. Er erscheint uns, offen gesprochen, höchst übereilt und befangen. Freilich, wenn diese letztern Anstalten die Beschäftigung mit den neuern Sprachen auf das bloße Parliren und etwa noch auf Correspondenz führen, beschränkten, in die innere Gesetzgebung dieser Sprachen aber und in den Geist und Charakter ihrer Literatur einzuführen vernachlässigten; wenn sie in den Naturwissenschaften nur eine möglichst große Masse Materials im Interesse des bloßen Wissens um diese Tausende von Einzelheiten einprägten und höchstens für den Zweck technologischer Einsicht noch mit der Verwendung der Naturkräfte und Naturproducte für materielle Bedürfnisse bekannt machten, statt an der sinnigen und geregelten Anschauung der Vernünftigkeit der gesammten Natur, an der Orientirung in dem System ihrer Erscheinungen den Geist zu bilden und zu erheben — freilich dann würde sie der Vorwurf treffen, daß sie an die Stelle einer freien, eben so geistig als sittlich erziehenden Bildung eine das Denken beschränkende und verkümmernde und die Gesinnung zum Gemeinen herabziehende setzten; und der Versuch sich mit der Bemerkung zu rechtfertigen, daß sie ja eben auf das Nutzbare, dem Leben Dienende sähen, würde ihnen wenig helfen. Noch ist so viel edlerer Sinn in unserer Nation und wird ihr auch ewig verbleiben, daß sie ein Leben für nichts achtet, das nicht in etwas Höherem wurzelt, als eben das unmittelbare Leben selbst ist. Aber liegt denn jene fehlerhafte und verderbliche Richtung im Wesen der Beschäftigung mit diesen Ob-

*) Einige Worte zur Verständigung über Sinn und Zweck unseres Gymnasialunterrichts. (Von Moritz Seebeck.) Jena, bei Frommann, 1841.

jecten? Enthalten sie wirklich keine geistbefruchtenden und geistentbindenden Nahrungselemente? Ein Vertheidiger der alten Sprachen, der dieß behaupten wollte, würde damit nur darthun, daß er einen viel gerühmten — und mit Recht gerühmten — Gewinn aus den Studien des Alterthums wahrlich für sich selbst nicht gezogen, daß er die Unbefangenheit und Kraft des Denkens, welche in den Stand setzt, den Werth und Gehalt jedes Wissenskreises aufzufinden und mit Ruhe zu würdigen, wahrlich nicht sich erworben, vielmehr alle Anlage dazu über einem einseitig und engherzig betriebenen Studium der Humanitätswissenschaften, statt sie zur Fertigkeit zu entwickeln, ganz und gar eingebüßt und verloren. Und könnten denn, wenn es bloß auf Möglichkeiten ankäme, wenn nach der Nachweisung der Nachtheile, welche aus verkehrter Anlage und Durchführung des Unterrichts herfließen, das Urtheil sich bestimmen sollte, könnten da nicht mit vollem Fug und Rechte die Verfechter der Realgymnasien die Beschuldigung zurückgeben? Sind denn etwa die Studien jener großen alten Zeiten der freisten Bildung und der männlichsten That auf den altclassischen Gymnasien immer so geistbildend betrieben worden, als allerdings diese Objecte nicht etwa bloß erlauben und möglich machen, sondern verlangen und fordern? Wären wohl die Anklagen der altclassischen Gymnasien überhaupt möglich, wenn jene geistvollen Sprachen, jene geistvollen Literaturen nicht oft genug geistlos, — und nur zu pedantisch und mikrologisch, und trotz alles Rühmens von Gründlichkeit ohne Beachtung des Wesentlichen des Geistes jener großen Alten, also doch ungründlich behandelt worden wären? Freilich würde es höchst übereilt und unbillig sein, wenn man aus der Erscheinung, daß diese Studien selten noch von Andern als den Männern des Faches späterhin fortgesetzt werden, ohne weiteres einen nachtheiligen Schluß auf den Geist, in dem sie auf dem Gymna-

sium betrieben worden, ziehen wollte, — der Beruf raubt den Meisten nur zu viel Zeit, die wichtigen Fragen der Gegenwart nehmen die Muße derer, welchen noch eine solche geblieben ist, gerade auch hinreichend in Beschlag, — aber das ist kein gutes und Zutrauen erweckendes Zeichen, wenn das Aufgeben dieser Studien, welche acht bis zehn Jahre lang den größten Theil der Zeit und der Kraft in Anspruch genommen haben, mit Gleichmuth, ja mit Freuden darüber, daß man der Plagegeister nun endlich los und ledig sei, erfolgt; das ist kein gutes Zeichen, wenn der Rückblick in die Gymnasialperiode nicht wenigstens bei der Mehrzahl ehemaliger Schüler von einem Gefühl der Erhebung und des Stolzes, auch einst in jenen Regionen außerordentlicher menschlicher Kraftwirkungen geweilt zu haben — von einem Gefühle der Sehnsucht, sie mit einem durch das Leben und durch anderweitige Beschäftigungen gereiften Sinn und Geist von neuem durchwandern zu können, — von einem schmerzlichen Bedauern, ihnen für immer und ganz entzogen zu sein, begleitet ist; wenn nicht einmal eine Fülle bedeutender und erhebender Anschauungen, wie sie doch von jeder Reise in ein fremdes Land zu bleiben pflegen, in lebhafter Erinnerung, wenn auch mit verblichenen Farben, sich erhalten hat. Gewiß ist es ein nicht zu ersetzender Verlust für die Bildung, die große Vergangenheit jenes Volkes der Schönheit und des Schaffens, jenes Volkes der That und des Wirkens, — Urtypen beide einer doppelten gleich tief im menschlichen Wesen begründeten Richtung! — nicht in ihren eigensten Hervorbringungen und Organen, in ihrer Kunst, ihrer Literatur, ihrer Sprache kennen gelernt zu haben; aber wozu fruchtet diese Gewißheit, wenn sie nicht eine Ueberzeugung aller derer ist, welche die Gelegenheit zu solcher Bekanntschaft gehabt haben? Und andererseits, ist es nicht auch ein Verlust, den Gebieten, welche das Realgymnasium mit Vorliebe pflegt, fremd zu blei-

ben? Denn so leicht ist es in dem arbeitsvollen späteren Leben denn doch auch nicht, diese Bildung nachzuholen. Wollen wir unterlassen anzuerkennen, daß Göthe — der freilich kein Göthe geworden wäre ohne die liebevollste Beschäftigung mit dem Alterthum, — doch ohne die aufmerksamsten Studien neuerer Sprachen und Literaturen, ohne die sinnige Beobachtung und Ausdeutung der Natur eben auch kein Göthe geworden wäre? Verlust hier, Verlust dort, — und eben so Gewinn auf beiden Seiten. Entschlössen also sich doch lieber beide Partheien, welche jetzt die Anklagen der Oberflächlichkeit oder der Pedanterie widerwärtig genug erschallen lassen, immer rastloser darnach zu ringen, daß sie diese Vorwürfe durch ihre Leistungen unmöglich, daß sie sie zur baaren Absurdität machten. Dieß wird aber nur möglich sein, wenn beiderlei Gymnasien in der Art und Weise der Betreibung des Unterrichts nicht eine einseitige Tendenz verfolgen, sondern auf eine durchgreifende Bildung ausgehen, und wenn sie — was, wie sich ergeben wird, eng damit zusammenhängt, — die Bildung in der Muttersprache als ein ihnen beiden durchaus wesentliches Moment anerkennen und mit Liebe pflegen. Was wir hier als zweite Bedingung des Gedeihens bezeichnet haben, macht den eigentlichen Gegenstand vorliegender Schrift aus; der erstgenannten aber werden wir erst noch einige Worte widmen müssen, ehe wir an die speciellere Lösung unsrer Aufgabe gehen.

Ueber die Tendenz der Vorbereitungsanstalten zur Universität, über die Leistungen, auf die der ganze Unterricht auf ihnen hinaus gehen muß, wenn sie wirklich auf einen erfolgreichen Besuch der Universität vorbereiten sollen, waltet noch unter einem großen, vielleicht dem größten Theile der Zeitgenossen eine bedeutende Differenz der Ansichten ob. Wir können deren drei unterscheiden, jede für sich berechtigt, und jede für sich allein genommen auch eben so unberechtigt. Zwei treten

uns sogleich vor Augen; ihre Besprechung wird von selbst auf die dritte überleiten. Formelle Bildung, also Uebung des Gedächtnisses und des Urtheils, Befruchtung der Einbildungskraft, Bildung des Geschmackes, setzen die Einen als intellectuellen Zweck; möge von der Kenntniß derjenigen Objecte, durch welche diese geistige Zucht vermittelt worden, im spätern Leben auch noch so viel verloren gehen, die Uebung und Entwickelung der geistigen Kraft sei die Hauptsache und reiche schon hin, um später die für den bestimmten Beruf erforderlichen Kenntnisse sich anzueignen. Gerade umgekehrt fordern Andere eine möglichst ausgedehnte und sicher angeeignete Summe solcher Kenntnisse, die einmal im praktischen Leben eine unmittelbare Anwendung erleiden. So schroff als der Gegensatz hier hingestellt worden, wird er nur selten in der Wirklichkeit ausgesprochen und so ernstlich gemeint wohl nie. In der That würde ja auch von der erstgenannten Parthei das Spiel schon verloren gegeben, wenn wirklich auf alles Festhalten dessen, womit der Schüler sich jahrelang beschäftigt hat, schlechthin verzichtet würde; denn so thöricht kann doch Niemand sein, nicht einzuräumen, daß, wenn mit der formellen Bildung zugleich der sichere Besitz tüchtiger und mannichfaltiger Kenntnisse sich verbinden läßt, dieser doppelte Ertrag jedenfalls einer bloß formellen Bildung vorzuziehen sein wird, und so verblendet kann ja auch Niemand mehr sein, zu läugnen, daß auch in einer auf das Wesentliche gerichteten Betreibung der Naturwissenschaften, sowie in einer geistreichen Beschäftigung mit der deutschen, französischen, englischen, italiänischen Sprache und Literatur, — Objecte, in welchen durch ihre nähere Beziehung zur Gegenwart der längere Bestand des Gelernten offenbar sehr erleichtert ist — sich eine Schule der gründlichsten Uebung und Ausbildung des Gedächtnisses, Urtheils und Geschmackes eröffnen würde. Andererseits, wo würde denn der eifrigste Pre-

diger der Nützlichkeitstheorie mit einer rein materiellen Bildung sich begnügen und nicht vielmehr gerade um des künftigen Nutzens willen eine recht tüchtige Ausbildung des Urtheils verlangen, (für das Gedächtniß wäre auf diese Weise ohnehin genug gesorgt,) wenn er auch auf der Geschmacksbildung nicht eben ängstlich bestehen würde? ja nicht einmal diese könnte er ganz aufgeben, da er wenigstens den Werth und Nutzen der Fertigkeit in einer geschmackvollen und gefälligen Darstellung nicht verkennen würde. Hiermit sind wir auf eine Forderung geführt, in der sich die beiden streitenden Partheien ganz friedlich begegnen und die, ausdrücklich fixirt und überwiegend hervorgehoben, das Feldgeschrei einer dritten Classe — derjenigen unter den Geschäftsleuten, welche bloße Routiniers sind, — ausmacht, während die erste der obigen beiden Ansichten hauptsächlich unter den Gelehrten, die zweite vornehmlich unter Kaufleuten, Fabrik- und Rittergutsbesitzern u. s. w. ihre Vertreter findet. Einen geschickten, klar gedachten und gut stylisirten Aufsatz über praktische Fragen in der Muttersprache einmal zu liefern, auch mit Gewandtheit und so, daß es sich gut anhört, über solche Fälle mündlich sich auszudrücken, (wozu es denn freilich keiner besondern Tiefe der Bildung, noch idealen Schwunges bedarf) für diese beneidenswürdige Fertigkeit — das möchte eine weit verbreitete Ansicht sein, haben die Gymnasien den Schüler möglichst weit vorzubilden. Von den beiden letztgenannten Ansichten aus sind denn auch auf diese Anstalten in der neuern Zeit oft genug Angriffe und nicht immer aus wohlwollendem und redlichem Herzen gerichtet worden; es wäre dieß aber wohl nicht geschehen, wenn das urtheilslustige Publicum weniger aus der Erinnerung an die freilich wohl oft nicht sehr tröstliche Vergangenheit*) und mehr

*) Es bedarf wohl kaum der Bemerkung, daß ich hiermit dem Verdienste ausgezeichneter Schulmänner des vorigen Jahrhunderts, — solcher,

aus einer aufmerksam den Fortschritten des Gymnasialwesens folgenden Beobachtung der Gegenwart heraus hätte urtheilen wollen. Wenn nämlich allerdings früherhin Gelehrsamkeit sehr gewöhnlich ohne weiteres mit Wissenschaft identificirt, mithin auch der Gymnasialunterricht nur als Vorbereitung auf gelehrte Bildung angesehen und behandelt wurde, so hat in letzterer Hinsicht natürlich eine bedeutende Aenderung eintreten müssen in dem Maaße, als sich in dem Gymnasiallehrerstande die Einsicht und Ueberzeugung verbreitet hat, daß Gelehrsamkeit zwar eine schlechthin unentbehrliche Voraussetzung zu gründlicher wissenschaftlicher Bildung ausmacht, nicht aber schon selbst diese ist. Die Aufgabe des Gymnasiums kann seitdem nicht mehr für erschöpft gelten, wenn es nur als Vorschule zu gelehrten Facultätsstudien, sondern nur erst dann, wenn es als Vorbereitungsanstalt zu wahrhaft wissenschaftlichen Universitätsstudien gefaßt wird, womit denn freilich, um dieß gegen jede etwaige Mißdeutung zum Ueberfluß noch einmal zu erklären, der Werth und die Nothwendigkeit gelehrter Bildung keineswegs geläugnet, vielmehr dieselbe nur, wie sichs gebührt, in das Verhältniß der Unterordnung unter die freie Wissenschaft gesetzt wird, in welcher der Geist sich nirgends an das Aeußerliche verliert, vielmehr in allem Aeußerlichen und Gegebenen sich selbst erkennt und bei sich ist. Von diesem Standpunct aus nun können alle drei oben angegebenen Ansichten nur als einseitige erscheinen; das Wahre aber kann nur gesucht werden in einer Vereinigung derselben, die zugleich ein Hinausgehen über alle drei ist. Es wird auf dem Gymnasium zu fordern sein: nicht nur die Erfüllung des Subjects mit Geist- und Charakter-bildendem Wissen, sondern auch die Durcharbeitung dieses mannichfachen

wie Gedicke, Meierotto und ähnliche waren, nicht im Mindesten zu nahe treten will.

und reichen Gehaltes bis zur freiesten Beherrschung, welche sich eben darin darlegt, daß die erlangten Kenntnisse, sowie die gewonnene Fertigkeit des Denkens und Sprechens, als Basis zu eignen aus einem gebildeten Innern stammenden Productionen dienen, womit erst zu einem wahrhaft gründlichen Studium der positiven Wissenschaften und zu der Fertigkeit, dem künftigen Beruf von idealen und zugleich von realen Gesichtspuncten aus genügen zu lernen der Grund gelegt wird; eine wahrhaft gebildete Weltanschauung und eine Weltwirksamkeit, welche auf die klare Einsicht in die gegebenen Verhältnisse, aber eben so sehr auf die klare Anschauung des nächsten in der Wirklichkeit zu erreichenden Zieles gebaut, von aller abstract-idealistischen Schwärmerei sich fern hält, wohl aber mit Besonnenheit concret-ideale Zwecke verfolgt, — dieß beides ist es, wozu auf dem Gymnasium, ohne doch in das Gebiet der Universität überzugreifen, die elementare Bildung zu geben ist. Die eigentliche allgemeine Reife zum Abgang auf die Universität wird sich darin bekunden, daß der Schüler, — nicht etwa über Alles in der Welt schriftlich oder mündlich etwas Erträgliches und leidlich ins Gehör Fallendes schwatzen könne, sondern daß er über Fragen aus allen ihm bekannt gewordenen Gebieten auf der Basis der erlangten Kenntniß befriedigende eigne Arbeiten zu liefern, und eben so darüber mit einer gewissen Freiheit und mit klarem Ueberblick auch ohne vorherige Vorbereitung mündlich im Zusammenhange sich auszudrücken im Stande sei. Um uns noch bestimmter zu erklären: die wahrhafte Reife zu Universitätsstudien, die wirkliche Stärke zu Ueberwindung der Gefahren, welche, wie wir oben sahen, während der Universitätszeit die geistige Ausbildung bedrohen und erschweren, wird der Zögling des Gymnasiums (der einen, wie der andern Art) erst dann, dann aber auch unzweifelhaft besitzen, wenn sich in jedem der betriebenen Lehrgegenstände, in seinen schriftlichen

wie in seinen mündlichen Leistungen, eine tüchtige Kenntniß, eine Kenntniß zwar von mäßigem Umfang, aber eine feste und sichere, die nicht wieder für den jedesmaligen Fall aus Büchern und Heften ergänzt und berichtigt zu werden braucht, — ferner logische Durchbildung mit Herrschaft eben so wohl über die Sprachformen als über den Sprachschatz verbunden, — sodann Fertigkeit in Auffindung und Ausführung eigener, aus allen den verschiedenen Lehrobjecten sich natürlich und zwanglos ergebenden Gesichtspuncte, so wie Geschicklichkeit in gesunden Combinationen des mannichfaltigen Gedanken- und Lernstoffes zu größeren Ganzen, — endlich ächte Gemüthsbetheiligung bei einem jeden dazu auffordernden Gegenstande unzweideutig an den Tag legt. Production also, jedoch nicht eine ganz freie, sondern eine solche, die auf selbstständiger Reproduction und einsichtiger Reflexion auf das, was die Aufmerksamkeit des Schülers auf sich hat ziehen müssen, beruht, wird der eigentliche Gipfelpunkt des Gymnasialunterrichtes sein. Diese aber ist in dem angegebenen Umfange und Maaße nur möglich in der Muttersprache, so daß wir hiermit durch den Verlauf der Erörterung der streitenden Ansichten über Charakter und Tendenz der Gymnasialbildung nur auf unser eigentliches Thema hingeführt sind.

Freilich könnte es beim ersten Blick auffallen, daß die Production in der Muttersprache von uns so entschieden als der eigentliche Zielpunkt des gesammten Gymnasialunterrichts hingestellt wird, und es möchten leicht manche Einwendungen erhoben werden. Erstens könnte man zu sagen sich versucht fühlen, daß dadurch alle andern Lehrobjecte in eine zu untergeordnete Stellung herabgesetzt würden; es wird sich aber bei der nähern Ausführung des Verhältnisses der anderweitigen Lehrgegenstände zum deutschen Unterricht vielmehr zeigen, daß sie gerade durch jene Bestimmung erst zu rechter Bedeutung gelangen. Hier genügt es an Einem Beispiel. Die lateinischen

Schriftsteller sollen deßhalb nicht etwa leichtsinniger und flüchtiger, sondern eindringender und gründlicher gelesen werden; nur muß unter Gründlichkeit nicht, wie früher nicht selten geschah, die minutiöse Genauigkeit im Verständniß des Einzelnen bloß als Einzelnen, sondern die Erfassung und Ergründung des Ganzen, zugleich mit der genauen Einsicht in das Einzelne, als in ein von Innen und aus dem Ganzen heraus bestimmtes Einzelnes, verstanden werden. Oder wird etwa der Freund des Cicero sich zu beklagen haben, daß seinem Autor nicht genug Gerechtigkeit, nicht ein hinreichend gründliches Studium zu Theil werde, wenn z. B. bei der Lectüre der Rede **pro Ligario** (versteht sich nach vorhergegangener genauer Erklärung des Sprachlichen und Sachlichen im Einzelnen,) der Schüler bis dahin gebracht wird, die Mißlichkeit der hier dem Redner vorliegenden Aufgabe und die bewunderungswürdige diplomatische und rhetorische Virtuosität des Redners, die psychologisch wohlberechnete Anlage, die Feinheit der Wendungen, den geistreichen Wechsel des Tones, die wirksame Vertheilung von Licht und Schatten, theils nach dem Vortrage des Lehrers zu verstehen, theils nach dessen Anleitung selbst aufzufinden, — wenn er dahin gebracht wird, zuletzt nach wiederholter derartiger Besprechung nun die Kunst des Meisters zusammenhängend und lichtvoll aus einander zu setzen, jene Zauberei zu entwickeln, mit welcher derselbe den aufgebrachten Sinn des Machthabers, wie der vollendete Virtuos sein Instrument, zu beherrschen, ihn von dem, was er will, zurückzubringen, und zu dem, was er nicht will, gleichsam hinzuschmeicheln versteht? Aber, wird man vielleicht erwiedern, das eignet ja sich weit mehr zu einer lateinischen freien Arbeit, warum also wird mit so partheiischer Vorliebe gerade die Production im Deutschen für die Hauptsache erklärt? Gewiß auch für eine lateinische Arbeit wäre es ein schicklicher Stoff, und es mag also auch eine solche immerhin

nebenher gehen, aber in der Muttersprache kann jene Aufgabe in dem Grade befriedigender gelöst werden, als es leichter ist, in dieser die feinsten Geheimnisse eines außerordentlichen und ganz durchgebildeten Talentes auf überzeugende und fesselnde Weise darzulegen. Man vergleiche doch nur die ausgezeichnetsten derartigen Leistungen der größten Philologen in lateinischer Sprache, deren es freilich nicht viele giebt, mit ähnlichen in der Muttersprache, uud man wird sogleich, wenn man nicht ganz verblendet ist, den außerordentlichen Vorsprung wahrnehmen, welchen der Gebrauch des heimischen, eigensten Organs für zarte Probleme, wie die Enthüllung der eigensten Kunst eines großen Schriftstellers doch offenbar ist, gegen den Gebrauch einer bei aller Bemühung immer fremdbleibenden Sprache gewährt und gewähren muß.

Zweitens könnte man sich versucht fühlen zu tadeln, daß innerhalb der Sphäre der Objecte, welche in den Kreis der Muttersprache unmittelbar hineinfallen, wie deutsche Grammatik, Geschichte der deutschen Literatur u. s. f. gerade der Production ein so entschiedenes Uebergewicht von uns zuerkannt worden; aber hier gilt die nämliche Gegenbemerkung. Weit entfernt, diese einzelnen theoretischen Disciplinen um der praktischen Fertigkeit willen zurückstellen und verkürzen zu wollen, sollen sie gerade erst, statt daß sie sonst nur zu leicht trocken und ungenießbar ausfallen, ein recht frisches Leben und volles Interesse dadurch erhalten, daß sie auf Lectüre gegründet und aus dieser als Resultat hervorgehend, zugleich, wie im Folgenden näher wird nachgewiesen werden, die Tendenz und Wendung zur Entwickelung des Productionsvermögens erhalten.

Drittens endlich könnte es gar als bedenklich erscheinen, daß nicht die religiös-sittliche Bildung als der letzte und eigentlichste Zielpunkt des Gymnasialunterrichts ausgesprochen worden. Indeß würde ein bedenkliches Kopfschütteln darüber doch

nur dem möglich sein, welcher diese Bildung außer Zusammenhang mit der intellectuellen zu betrachten gewohnt ist, und nicht einsieht, daß eine gründliche Gedankenbildung *), die sich aber als solche als wirklich durchgedrungene und mit dem Innern des Menschen vermittelte, durch die Fähigkeit eigener gehaltvoller Darstellung bewähren muß, gerade in dem Maße förderlicher auch in religiös sittlicher Beziehung einwirkt, als das Denken selbst tiefer, heller und umfassender wird; und daß dagegen mit einer religiös-kirchlichen Phraseologie gar nichts gethan wäre, oder richtiger zu sprechen vielmehr der ärgste Schade gestiftet würde. Kein Jota wollen wir durch irgend welches seichtes Gerede uns wegdeuteln lassen von der Forderung der religiös-sittlichen Wiedergeburt des Menschen; aber auch durch alles pietistische Pathos, durch allen noch so imponirenden Terrorismus salbungsvoller Priesterlichkeit nicht einen Augenblick in der Gewißheit irre machen lassen, daß auch das nur natürliche Denken und Sprechen des ungebildeten Menschen durch strenge wie durch liebevolle Zucht wiedergeboren werden muß, und daß dieser Proceß nicht auf die Dauer dem erstern widersprechen kann, vielmehr in der Einheit der menschlichen Natur und um dieser willen jenem erstern parallel läuft. Was nun aber speciell das Deutsche betrifft, so ist zu vollkommner Beruhigung ängstlicher Gemüther noch ausdrücklich auf eine eigenthümliche Aehnlichkeit dieses Unterrichtszweiges mit dem Unterricht in der Religion aufmerksam zu machen. Es fällt in die Augen, daß der Unterricht in der Muttersprache sich durch alle Lectionen (mit Ausnahme der wenigen, welche eine Kunstfertigkeit bezwecken, so wie derer, in welchen in fremder Sprache gesprochen wird), hindurch erstreckt, eine Wahrnehmung, auf die

*) Ich sage absichtlich Gedanken-, nicht bloß Denkbildung, um zugleich auf die Nothwendigkeit des Erwerbes eines Gedankengehaltes, nicht bloß einer formellen Fertigkeit hinzudeuten.

wir später ausführlicher zurückkommen müssen. Ganz dieselbe Bemerkung gilt auch von dem Religionsunterricht; auch dieser zieht sich durch allen wahrhaft bildend ertheilten Unterricht hindurch. Nicht etwa, daß dieser Charakter mit ausdrücklichen Declamationen in die anderweitigen Lectionen hereingebracht werden sollte, was gerade die entgegengesetzte Wirkung haben würde und haben müßte, sondern jede Wissenschaft, wissenschaftlich betrieben, weist durch ihren idealen Charakter, der ihr eben als Wissenschaft eigen ist, auf Gott zurück und ist nichts anderes als eine Theodicee, eine Rechtfertigung des absoluten Geistes gegenüber dem endlichen Geiste, sofern dieser in Folge eines Uebersehens des in jedweder Sphäre des Daseins des von Gott gesetzten Zusammenhanges, der vernünftigen, d. i. göttlichen Gesetzlichkeit jedes Wissenskreises, sich in dieser seiner Endlichkeit zu fixiren und dem göttlichen Geiste mit abstracter Verstandeskritik gegenüberzustellen verleiten läßt. Daß nun aber diese Verwandtschaft gerade dieser beiden Objecte stattfindet, rührt daher, daß das Verhältniß beider zu uns das innigste und unmittelbarste ist. Treiben wir nur eine Wissenschaft mit recht voller Hingebung und Versenkung in dieselbe, so klingt auch von selbst die religiöse Saite in uns an, und diese volle und innige Hingebung und Versenkung ist eben nicht anders möglich, als indem wir in der Muttersprache denken.

Dieß wird vorläufig genügen, um uns darüber zu rechtfertigen, daß wir als Ziel- und Gipfelpunkt des gesammten Gymnasialunterrichts den auf Bewältigung und Verarbeitung alles an den Schüler herankommenden Lernstoffes berechneten Unterricht in der Muttersprache festgesetzt. Indirect wird sich diese Rechtfertigung durch unsre ganze Schrift hindurch fortsetzen, beim Abschlusse aber noch direct und vollständig in der ausdrücklichen Hervorhebung aller der bedeutenden Vortheile gerade des Unterrichtes im Deutschen erfolgen, deren Behandlung

wir, weil erst die Angabe der Methode das rechte Licht darauf wirft, auf die Folge versparen.

Somit können wir nun näher an unsern Gegenstand herantreten; jedoch noch nicht sogleich unmittelbar. Neben den eigends dem Deutschen gewidmeten Lectionen finden wir eine weit größere Anzahl anderweitiger vor. Die nähere Besprechung der Stellung dieser letzteren zu jenen, des Gewinnes, welcher für die Bildung im Deutschen schon aus der zweckmäßigen Betreibung des Unterrichts in den alten Sprachen, in Geschichte, in Mathematik u. s. f. sich ergeben muß, wird vorangehen müssen, damit wir von der Peripherie heraus in das Centrum, den deutschen Unterricht, dessen hohe und durchgreifende Bedeutsamkeit erst auf diesem Wege recht klar und einleuchtend wird, gelangen.

Stellung der anderweitigen Lectionen zu dem Unterrichte im Deutschen.

Es ist schon oben als charakteristisch für den Unterricht in der Muttersprache hervorgehoben worden, daß derselbe, mit Ausnahme der wenigen Stunden, in welchen Lateinisch oder eine neuere fremde Sprache gesprochen wird, oder die sich auf Kunstfertigkeiten beziehen, durch alle Lectionen, auch die nicht ausdrücklich für ihn bestimmten, sich hindurchzieht. Die Lehrer jedes Faches, mit der angegebenen Beschränkung, ertheilen, auch ohne dieß zu beabsichtigen, zugleich praktischen Unterricht in der Muttersprache.

Wenn wir nun aber sogar die Forderung aussprechen, daß dieser anderweitige Unterricht von jedem der dabei betheiligten Lehrer auch geradezu als Unterricht in der Muttersprache angesehen und behandelt werden soll, und wenn wir ohne diese Mitwirkung die Erreichung des Ziels im Deutschen für durchaus unmöglich erklären, so könnte sich leicht der Einwand erheben, daß damit das Interesse der einzelnen anderweitigen Lehrobjecte, welcher doch für den Unterricht in jedem derselben nothwendig das Maaßgebende sein müsse, hintangesetzt und verkürzt werde. Allein gerade das eigenste Interesse jedes Lehrobjectes ist es, daß auf durchaus klare, lückenlose und zusammenhängende Aneignung, ja auf noch mehr, auf möglichst freie Beherrschung desselben gedrungen werde, damit es eine lebendige und freie Existenz im Geiste des Schülers gewinne,

und es braucht nur dieses eigenste Interesse recht entschieden und wohl berechnet festgehalten und verfolgt zu werden, um die Fortbildung unsrer Schüler auch im Deutschen auf das kräftigste zu fördern.

Das erste Erforderniß natürlich wird sein, die rechte Auswahl des Stoffes zu treffen und sich auf das gehörige Maaß dabei zu beschränken. Ist es erlaubt, aus den vielfachen Lehrbüchern — denen übrigens damit ihr anderweitiger Werth keineswegs abgesprochen werden soll — einen Schluß auf den Umfang des Stoffes, den man dem Schüler sich einzuprägen zumuthet, zu ziehen, so möchte gegen diese Forderung des Maaßhaltens wohl öfters noch gefehlt werden. Eine durchgreifende Besserung könnte nur dann eintreten, wenn sich Vereine von Lehrern für die verschiedenen Fächer bildeten, welche sich auszumitteln bemüheten, nicht etwa was das Maximum von Stoff sei, über das man nicht hinausgehen, sondern vielmehr, welches das Minimum für jede Classe sei, unter welchem man nicht bleiben dürfe, das aber auch vollkommen angeeignet der Schüler in die nächste Classe mitzubringen habe. Es gilt sich klar zu machen, nicht etwa, was wohl noch ein wünschenswerthes Mehr von Kenntniß sein würde, sondern, was für jede Classe schlechthin unentbehrlich ist. Die erste Frage für den Lehrer wie für den Verfasser eines Lehrbuchs muß immer die sein: Wie viel Zeit in und außer der Schule würde wohl nach einer Wahrscheinlichkeitsrechnung, auf welche sich allerdings Lehrer verstehen müssen, für die große Mehrzahl der Schüler zu fester und vollständiger Einprägung erforderlich sein? Ich gestehe offen, daß ich seit längerer Zeit an jedes mir bekannt werdende Lehrbuch mit der mißtrauischen Frage gegangen bin, ob nicht des darin Mitgetheilten weit mehr sein möchte, als wirklich die, für welche es bestimmt ist, sich aneignen können. Hundert Zahlen und Namen aus der Geschichte mit den dazu

gehörigen Thatsachen sind wahrhaftig keine Kleinigkeit, wenn keine Verwechselung, keine Lücke eintreten soll. Das Lehrbuch der Weltgeschichte von Welter*) in drei Bänden ist bestimmt für untere Classen. Diesen Zusatz (s. d. Vorrede III.) möchte ich fast für den einzigen, jedenfalls für den bedeutendsten Fehler des Buches halten, das für eine vortreffliche Leistung, ja für ein pädagogisches Meisterwerk gelten muß. Man bestimme es für die mittleren Classen, und man wird nur äußerst wenig des wirklich nothwendigen Materials vermissen: auch die Darstellung ist für diese nicht etwa zu niedrig gestellt.

Ueber die Anordnung des ausgewählten Materials enthalte ich mich aller Bemerkungen; sie giebt sich bei den meisten Lehrgegenständen schon eher von selbst, am wenigsten wohl in der Grammatik; über diese aber ist weiter unten ausführlich zu sprechen.

Das zweite Erforderniß ist: die rechte Form für den ausgewählten Stoff zu finden. Das Interesse der Bildung der Schüler im Allgemeinen und in der Muttersprache, sofern in dieser vorgetragen wird, würde nicht genug bedacht sein, wenn der Lehrer, er mag vorzutragen oder zu erklären haben, was er will, sich nicht unablässig bemühte, durchaus sprachrichtig, sachbezeichnend, fließend und zusammenhängend zu sprechen; denn jede Sprachwidrigkeit im Vortrage des Lehrers verführt den Schüler zu ähnlicher Unachtsamkeit, jedes Herausfallen aus der Construction, jede Unklarheit in den gebrauchten Worten, verdunkelt den Gegenstand; jede Lückenhaftigkeit und Abgerissenheit macht es dem Schüler auch für andre Gegenstände schwerer, sich an Stetigkeit der Auffassung und Aneignung, so wie der eignen Hervorbringung zu gewöhnen, jede Vereinzelung des Objects und Darstellung desselben außer einem ihm wesentli-

*) In 3 Theilen. 1. Theil, 5. Ausgabe, Münster, 1840; 2. Theil, 4. Ausgabe, 1838; 3. Theil, 4. Ausg., 1840.

chen Zusammenhange trägt dazu bei, daß in dem Schüler das Bedürfniß des Zusammenhangs in allem seinem Denken und Sprechen später erwacht. Doch das den objectiven Erfordernissen eines Vortrags entsprechende Beispiel des Lehrers, sei derselbe auch in der That so sehr Virtuos in der Behandlung seines Gegenstandes, daß jene ideale hochgestellte Forderung stets von ihm erfüllt werde, was schwerlich bei irgend einem Lehrer der Welt der Fall sein wird, thut es lange nicht allein; der Gymnasiallehrer hat, und dieß macht einen wesentlichen Unterschied seiner Aufgabe gegen die des Universitätslehrers aus, auch noch vielfach ausdrücklich darauf hinzuwirken, daß die Gesammtheit der Schüler das mit Bestimmtheit und im Zusammenhang von ihm Auseinandergesetzte auch entsprechend auffasse, und er hat vorher immerfort zu untersuchen, ob er nicht, während er der Forderung der Wissenschaft vollkommen genügte, doch vielleicht dem Bedürfniß der Schüler nicht durchaus entsprach. Es dauert lange, ehe sich der Lehrer mit seiner Classe so zusammen lebt, daß er für die Mehrzahl der Fälle gleich durch unmittelbaren Tact belehrt werde, ob vielleicht der von ihm gewählte Ausdruck, wenn auch an sich ganz bezeichnend, noch zu schwierig, ob nicht die Darstellung, wenn auch im Einzelnen klar, durch eine zu ausgedehnte Periodologie zu verwickelt, der genommene Gang zu künstlich gewesen; es dauert lange; und jedenfalls wird keiner sich einbilden können, sein Lehrergewissen bis zu dem Grade von Schärfe und Feinheit ausgebildet zu haben, daß er sich auf diesen Tact ganz allein verlassen dürfte; auch der geübteste wird die Gewißheit, ob er verständlich genug gewesen, noch durch häufiges und mannichfach gestelltes Fragen immer von neuem suchen müssen, und sobald er hierbei ein Mißverhältniß seines Vortrags zu dem Fassungsvermögen der Schüler wahrnimmt, an der Form des Gesagten so lange ändern und umgestalten, bis er sieht, daß er vollkommen verstanden

worden, bis seine Darstellung nicht bloß objectiv probehaltig, sondern auch subjectiv zweckmäßig ausgefallen.

Ein drittes Erforderniß wird sein, wenn der Lehrer so gesprochen, daß er von Allen verstanden worden, nun auch den Schüler fleißig sprechen zu lassen, und darauf streng zu halten, daß er ohne Nachhülfe sprachrichtig und klar das Vernommene wiedergebe. Das Subject soll zu freier Beherrschung des Objects gelangen, aber diese Aufgabe würde ihm erschwert werden, wenn es mit der freien Bewegung gleich den Anfang machen wollte. Der Verdruß über die früherhin sehr übliche rein mechanische und gedächtnißmäßige, gar nicht auf Entwickelung des Denkens und Sprechens berechnete Betreibung der einzelnen Lehrgegenstände hat später eine Reaction des Freiheitstriebes herbei geführt, und dadurch zu dem, wie es scheint, noch nicht ganz überwundenen andern Extrem verleitet, daß man zu rasch auf freie Aneignung des Objects dringen zu müssen, demnach nicht früh genug auf eine im Ausdruck variirende Wiedergebung des Vorgetragenen halten zu können glaubte. Aber im Allgemeinen hat im Anfang weder der Lehrer im Ausdruck sehr zu wechseln, noch der Schüler. Natürlich bestimmt sich diese Maxime sehr verschieden nach den Classen, nach der Individualität einzelner fähigerer Schüler, und ganz besonders nach den Gegenständen. Für obere Classen gilt sie nur in sehr eingeschränktem Maaße; und auch in den übrigen ist die Regung des Selbstständigkeitstriebes in geweckteren Schülern, wenn sie sich in dem Versuche, das Gehörte in eine andere Fassung zu bringen, kund giebt, vielmehr zu fördern, freilich nicht auf Kosten der Richtigkeit, Genauigkeit und Bestimmtheit, — als zurückzudrängen; endlich lassen historische und überhaupt anschauliche Gegenstände, bei denen der Schüler leichter weiß, was er sagen will, und durch die natürliche Faßlichkeit des Objects vor logischen Verstößen im Ausdruck mehr sicher gestellt ist, schon in den unter-

sten Classen gleich anfangs die Gewährung eines freiern Spielraumes für den eignen Ausdruck zu, als die abstracten, begrifflichen, wie Mathematik und Grammatik. Bei dieser letztern Art von Objecten wird der Lehrer wohl thun, wenn er im Anfang sich selbst den Zwang auferlegt, von dem einmal gefundenen glücklichsten und aufhellendsten Ausdrucke nicht zu schnell wieder abzuweichen, da nur zu leicht die veränderte Fassung, auch wenn sie an sich gleich richtig und gut ist, für den ungeübten Hörer eine Verdunkelung des Inhalts nach sich zieht; und eben so wird er die Denkbildung des Schülers entschieden fördern, wenn er im Anfang auch diesem den gleichen Zwang zumuthet. Diese strenge Gewöhnung an die Bewegung in einem vorgeschriebenen Geleise, an den fortgesetzten Gebrauch der einmal ganz verstandenen logisch und grammatisch vollkommen genauen und richtigen Ausdrucksform führt den doppelten Vortheil mit sich, daß dem Schüler die Definition, die Eintheilung, der Beweis, das Gesetz, die ihm durch jene Form verständlich geworden, auch durchaus geläufig werden, und daß ihm ein bestimmtes Denken in abstracten Begriffen leicht und zum Bedürfniß wird. Daß die Knaben über solcher militärischen Abgemessenheit ermüden könnten, braucht man gar nicht so ängstlich zu befürchten. Sie treiben gern, wodurch sie sich gefördert fühlen; sie müssen sich aber gefördert fühlen, wenn sie durch vollkommne Durchsichtigkeit der Darstellung sich in den Stand gesetzt sehen, sich abstracter Begriffe oder Begriffsreihen, die ihnen sonst so viel Noth machen, entschieden zu bemächtigen. Aus der freien ungehemmten Bewegung in einer vorgeschriebenen Form entwickelt sich eben die selbstständig freie Bewegung. Wer dieß läugnen wollte, der würde gegen alle Erziehung Protest einlegen. Andrerseits wird freilich auch für die freie Beweglichkeit des Denkens ausdrücklich zu sorgen sein. Es darf also dem geweckteren Kopfe, der sonst niedergedrückt werden würde, gleich anfänglich eine Variation des Aus-

druckes nicht verwehrt werden, jedoch der Gegenstand darunter auf keine Weise leiden. Jede Unbestimmtheit und Ungenauigkeit, geschweige denn eine Sinnwidrigkeit in der Form, oder ein Irrthum ist nicht bloß zu verbessern, sondern vollkommen begreiflich zu machen, worin der Fehler bestanden habe. Geschieht dieß, und werden bei dieser Gelegenheit zugleich die Vorzüge des vom Lehrer sanctionirten Ausdruckes klar auseinandergesetzt, so kann dann jenes strenge Halten auf diesen vollends gar nicht als ein pedantischer Eigensinn des Lehrers erscheinen. Aber nach allmählicher klarer Orientirung in der vorliegenden Welt abstracter Begriffe wird der Lehrer auch für die minder geweckten, nun aber durch jene strenge Schule geistig freier gewordenen Schüler die strenge Gebundenheit geflissentlich wieder entfernen, und sie, nachdem ihnen Bestimmtheit und Schärfe in Bezeichnung abstracter Vorstellungen zum Bedürfniß gemacht ist, zur Freiheit im Ausdruck, zu Gewandtheit in variirender Darstellung desselben Inhaltes erziehen. Er selbst wird die Form variiren, und den Schülern dieselbe Aufgabe stellen, hierbei aber öfters das Verhältniß und gleichsam die Abstandsweite der neuen Ausdrucksform von der frühern ausdrücklich erläutern. Wie sehr auf diese Weise das Denken gestärkt, die Herrschaft über die Sprache erweitert und befestigt werden kann, das leuchtet wohl auch ohne weitere Bemerkungen ein.

Ein viertes Erforderniß endlich ist die oftmalige zusammenhängende Repetition eines größern Ganzen. Daß die Repetition die **mater studiorum** sei, ist oft genug gesagt, aber wohl nicht immer genug bedacht worden. Sie scheint nicht selten, wenn auch nicht ausschließlich, doch zu überwiegend dem Schüler für sich allein und zu Hause zugemuthet und überlassen zu werden, und doch ist die Repetition eine gar nicht leichte Kunst, und besonders eine moralisch schwierige Aufgabe. Es gehört keine geringe Selbstüberwindung dazu. Den obern Classen

freilich muß man diese schon in einem bedeutenden Maaße zumuthen, indeß doch immer nicht zu viel darauf bauen, und jedenfalls der Entschlossenheit der Schüler durch strenge und häufige Controle wirksam zu Hülfe kommen; für die beiden untersten Classen wäre es wohl das Beste, Alles gleich in der Schule selbst so oft zu wiederholen, daß die häusliche Repetition nicht erst in einem Einlernen, sondern nur in einem Festlernen bestünde. Jedenfalls ist in der Schule und zu Hause so oft und so sorgfältig zu wiederholen, daß der Schüler des Vorgetragenen und Gelesenen vollkommen Herr und Meister wird. Der Einwand, daß es in der Schule dazu an Zeit gebreche, ist offenbar unstatthaft. Denn die Repetitionen kosten natürlich, je öfter sie angestellt werden, im Fortgange um so weniger Zeit; und der doch immer dazu nöthige Zeitaufwand kann auf andre Weise recht wohl wieder eingebracht werden. In Folge der gründlichern und festern Aneignung des bereits vorgekommenen Stoffes wächst natürlich die geistige Kraft; das Neuhinzukommende wird dann rascher hinzugelernt, als wo die materielle wie formelle Basis (des Besitzes von einem Grundschatze der Kenntniß und eines geübten Verständnisses) ganz fehlt oder wenigstens nicht fest und sicher genug vorhanden ist. Besonders kann auch durch gute, auf das Wesentlichste sich beschränkende, und in der Darstellung klare und übersichtliche Lehrbücher viel Zeit in der Schule, welche sonst auf die Verdeutlichung oder gar erst auf die Mittheilung des anzueignenden Materials verwendet werden müßte, erübrigt werden für die Aufgabe der Prüfung, ob und wie vollständig und genau die Schüler dieß Material sich eingeprägt haben. Freilich jedes Ueberschreiten des rechten Maaßes, sei's im Lehrbuch, sei's im Vortrag, gefährdet die Möglichkeit der Aneignung und der Wiederholung; und so müssen wir hier nochmals in Erinnerung bringen, wie wichtig es ist, Maaß

zu halten in Allem, und wahrlich auch in dem zur Einprägung dargebotenen Material. Es kommt ja doch wahrhaftig nicht darauf an, wie viel gelehrt, sondern wie viel und wie gelernt wird. Welcher Gewinn für die Bildung müßte es sein, wenn — und müßte auch deßhalb der wissenschaftliche Lehrstoff auf den vierten, fünften Theil des jetzt in den Büchern aufgezeichneten Bestandes herabgesetzt werden, — wenn wir es bis dahin brächten, daß die Schüler immer ohne alle Vorbereitung, außer derjenigen, welche in einem bloßen kurzen Sich-besinnen und raschen Ueberlaufen ihrer Kenntniß bestünde, frei, im Zusammenhang, ohne Unterbrechung und ohne Nachhülfe das, was zu lernen ihnen zugemuthet worden, vortragen könnten, während sie es jetzt nur zu oft für ein Examen immer erst wieder zu lernen nöthig haben, ein Fall, in welchem bei der dann natürlichen Hast trotz aller aufgewandten Mühe die Kenntniß doch nur eine halbe bleibt. Nichts vermag eine Wissenschaft mehr zu verleiden, als die Nothwendigkeit, das früher Gewußte nach jeder Unterbrechung der Beschäftigung damit immer wieder von neuem lernen zu müssen; nichts erweckt eine dauerndere Liebe und eine entschiedenere Neigung, auch nach einer unvermeidlichen Unterbrechung wieder dazu zurückzukehren, als der vor allem Vergessen durchaus gesicherte Besitz eines wenn auch nur sehr mäßigen Schatzes von Kenntniß, als die Freude, nicht wieder ganz von vorn anfangen zu müssen.

Aber auch vorausgesetzt, daß das rechte Maaß von Stoff getroffen, die schickliche Folge beobachtet, der glücklichste Ausdruck gefunden worden, daß der Schüler allmählich auch die Fertigkeit, ihn mit eigner Wahl in eine denk- und sprachrichtige Form zu kleiden, gewonnen, daß er ihn endlich auch nicht bloß gedächtnißmäßig, sondern denkend festgehalten und im Zusammenhange mit Klarheit sich eingeprägt hat, so ist damit doch

noch nicht alles geschehen, was uns durch das Interesse jedes Gegenstandes selbst, wie der durch alle sich hindurchziehenden Aufgabe einer tüchtigen Bildung im Deutschen auferlegt wird. Es muß nun noch — in den obern Klassen natürlich mehr als in den untern — die freiere Durcharbeitung hinzukommen; es muß die Fähigkeit und der Trieb ausgebildet werden, eigne sinnvolle Fragen aufzuwerfen, Probleme zu entdecken, zweckgemäße Beobachtungen zu ihrer Lösung anzustellen, und eine von klarem Bewußtsein und gründlicher Sorgfalt zeugende, wenn auch nicht höheren Forderungen entsprechende Beantwortung solcher Fragen zu liefern. Mit Einem Worte, es muß — wie dieß auch Deinhardt fordert — in allen Gegenständen auf freie Arbeiten gedrungen werden, — nicht absolut-freie, wohl aber freie im Verhältniß zu den bisher geforderten Leistungen. Jeder Lehrer soll es als sein gutes Recht ansehen, auf diese Weise noch ausdrücklicher mit seiner Thätigkeit in die Wirksamkeit der Lehrer des Deutschen einzugreifen; denn nur so behandelt er das ihm übertragene Object in der intensiv bildendsten Weise, erst damit kommt dieß Object zu seinem vollen Rechte*). Mehr häusliche Arbeit freilich dürfen deßhalb die ohnehin in der Regel nur zu sehr in Anspruch genommenen Lehrer nicht aufgebürdet bekommen. Es ist dieß aber auch gar nicht nöthig. Jene Leistungen werden zum großen Theile in mündlichen Vorträgen bestehen, und auch die schriftlich abgefaßten können ja mündlich vorgetragen und gleich auf der Stelle corrigirt werden. Auch die Schüler beabsichtigen wir da-

*) Die heuristische Methode ist schon längst in der Mathematik anempfohlen und geübt, ein ähnliches Verfahren für die Geographie in dem Lehrbuche von Viehoff eingeschlagen worden. Doch habe ich noch andre Aufgaben im Sinne, wie in dem Abschnitte über die Production sich zeigen wird.

mit nicht etwa zu sehr zu belasten. Es braucht nicht immer die nämliche Aufgabe Allen gestellt zu werden, und sodann ist ja, wenn in allen Lehrgegenständen Productionen vorkommen, der sonst üblichen freien Arbeiten eine weit geringere Zahl nöthig.

Die bisher ausgesprochenen Forderungen werden gewiß schon jetzt von vielen Lehrern, welche nichts ausdrücklich mit dem Deutschen zu thun haben, erfüllt, zum größten Gewinne für dieses, wie für den eigentlichen Lehrgegenstand; ohne Zweifel werden sie nach und nach von allen anerkannt werden, da sonst ein Hinwirken aller Lectionen auf den Einen Zweck concentrirter geistiger Durchbildung nicht möglich ist. Geschieht dieß erst durchgängig, wird erst überall durch alle Classen hindurch auf unverlierbar feste Aneignung und gründliche Durcharbeitung eines nahrungsreichen, aber mäßigen Materials mit Klarheit, Consequenz und Energie hingearbeitet, so werden dann im Deutschen Leistungen möglich werden, die man jetzt noch gar nicht zu fordern, ja nicht einmal auszusprechen wagen darf. Denn offenbar wird dann jedes Object erstens eine bleibende gehaltvolle Kenntniß im Geiste absetzen, welche die Basis zu einer wahrhaften Weltwissenschaft zu bilden geeignet ist, die sich späterhin durch die Gewöhnung, allen neu hinzukommenden Stoff gründlich zu verarbeiten, immer reicher entwickeln wird; zweitens aber wird ein jedes weit durchgreifender und entschiedener als bisher einwirken auf Gewöhnung an Schärfe, Klarheit und Zusammenhang des Denkens und Sprechens, — Eigenschaften des Vortrags, welche für jede Aufgabe, gleichviel, welchen Gegenstand sie betreffe, welcher Stylgattung sie angehöre, unerläßlich sind, — und endlich eine Tendenz zu Entbindung des am Ende doch in jedem Menschen liegenden productiven Vermögens in alle Lectionen gelegt werden. Dieß wäre ein jedem Object zukommender Einfluß. Ne-

ben diesem aber ist nicht zu übersehen ein besondrer, durch die Verschiedenheit des Charakters eines jeden Lehrgegenstandes bedingter und eigenthümlicher. So ist z. B. der Unterricht in Mathematik und in Grammatik, je mehr darin auf Bündigkeit und Strenge des Ausdrucks gehalten wird, um so mehr geeignet, die Ausbildung logischer Classicität des Ausdruckes auch außerhalb des Kreises jener Objecte kräftig zu fördern; so wird, je mehr Gemüth-Erwärmendes, Phantasie-Nährendes, Willen-Stärkendes (versteht sich, ohne daß je darunter die Schärfe, Klarheit und durchsichtige Folge litte) der Geschichts- und Religionslehrer in seinen Vortrag zu legen versteht, desto mehr davon auch in die Darstellung des Schülers, wo irgend ein sittliches Interesse bei seinen Arbeiten hervorzutreten Anlaß findet, von selbst und ohne alles Künsteln und absichtliche Suchen übergehen; so wird dieser, je mehr er bei Gelegenheit der zu lernenden Bibelsprüche geübt wird, geistige Beziehungen zwischen ihnen zunächst nach gegebenen Andeutungen aufzufassen, dann auch ohne Hülfe aufzufinden, desto regsamer zugleich und sicherer in der Erzeugung von Gedanken auf dem Wege der Combination werden.

Es wäre sehr zu wünschen, daß Lehrer der verschiedenen Fächer sich über die eigenthümlichen Anlässe zu Entwickelung des Darstellungs- und Productionsvermögens, welche in ihren Disciplinen liegen, und über die Modification der Auswahl des Stoffes und der Methode durch jenen Zweck ausführlich aussprächen*). Hierzu kräftiger anzuregen, lasse ich noch einige Bemerkungen folgen über den Unterricht in der Geschichte und in den alten

---

*) Besonders interessant und lehrreich müßte ein solcher Nachweis für die Naturwissenschaften sein. Der wesentliche Einfluß, welchen die liebevolle sinnige Betrachtung der Natur auf Göthe's ganzes Dichten und Denken geübt, ist ja bekannt und augenfällig genug. Was lassen sich daraus wohl für pädagogische Aufschlüsse ziehen?

Sprachen in der angegebenen Beziehung, Bemerkungen, welche freilich weit entfernt sind, für erschöpfend gelten zu können.

Das nahe Verhältniß der geschichtlichen Bildung des Schülers zu seinen Leistungen in der Muttersprache ist wohl noch von keinem Lehrer derselben übersehen worden. Wie viel historische Aufgaben finden sich nicht in allen Themensammlungen! Doch läßt sich wohl gerade dieser Lehrgegenstand für jenen Zweck, ohne daß der geschichtliche Unterricht etwa dadurch eine ihm fremde Richtung erhielte, noch weit gründlicher ausbeuten.

Zunächst können beide Interessen wesentlich gefördert werden, wenn ganz regelmäßig (in jeder Stunde, oder wenigstens eine Stunde um die andere) die Schüler freie Vorträge über bald kleinere, bald umfangreichere historische Pensa zu halten bekommen, nicht bloß nach dem gehörten Vortrage des Lehrers, sondern auch nach Büchern. Sie werden dadurch sicherer und fester in ihrem historischen Wissen, und erlangen auf die leichteste Weise sprachliche Gewandtheit und Unbefangenheit im öffentlichen Auftreten; die Relation aus Büchern legt zugleich den Grund zu Bekanntschaft mit der historischen Literatur, und ist eine gute Schule für die wahrhaftig nicht leichte Kunst eines fruchtbringenden Lesens. Für die mittlern Classen (für die untern möchte der Vortrag des Lehrers nicht wohl zu missen sein) könnte ein Buch, wie das von Welter, das sich nicht mit einer trockenen Angabe der Facta begnügt, sondern lebendig schildert und kleine faßliche und anziehende Gemälde bietet, geradezu eingeführt, und dann der fortlaufende Vortrag an die Schüler abgegeben werden. Ich wenigstens habe von diesem Verfahren sehr erfreuliche Früchte wahrgenommen. Das Buch wird dem Schüler, je öfter er darin liest, und das Gelesene wieder liest, um so lieber, und erweitert, fast ohne daß er es merkt, durch seine klare, fließende und gefällige Darstellung um ein Be-

deutendes die Herrschaft über die Sprache. Es herrscht selbst darin eine viva vox, und so kann sich der Lehrer (wenigstens in den mittlern Classen) im Ganzen recht wohl darauf beschränken, nur die Schüler in dessen aufmerksamer und erfolgreicher Lesung und Wiedergebung zu unterstützen; zusammenfassende Vorträge, ausführlichere Erzählung mancher in jenem Buche weniger bedachten, und doch besonders lehrreichen und anziehenden Parthieen (nicht um die materielle Kenntniß sehr zu erweitern, sondern um nach künftiger Erweiterung die Lust zu wecken, und zugleich zur Belohnung für redlichen Fleiß) sollen ihm natürlich nicht benommen sein. — Für die obern Classen will ich nur des Plutarch erwähnen. Welch reichen Gewinn müßte es bringen, wenn jeder Schüler in den vier Jahren, die er jenen beiden Classen angehört, nach und nach alle Plutarchische Biographieen (in einer guten Uebersetzung, oder noch besser in einer zweckmäßigen Bearbeitung, wovon weiter unten) nach der Anleitung des Lehrers läse, und ihren wesentlichen Inhalt in schicklicher Gruppirung theils selbst wieder gäbe, theils von seinen Mitschülern wiedergeben hörte. Welche Belebung der alten Geschichte! wie wirksam für den Augenblick, wie nachhaltig für das ganze Leben! Welcher Gedankenreichthum müßte ihm bei zweckmäßiger Besprechung dieser Vorträge aus dieser Fülle von bedeutenden Anschauungen erwachsen! welche Begeisterung, welcher Adel, welche Kraft, wenn er sich jenen erhebenden Gestalten gegenüber gestellt empfände, sich ganz von selbst über seine Darstellung ergießen*)!

*) Einzelne Versuche dieser Art, die an dem hiesigen Gymnasium vorläufig angestellt worden sind, haben mir diese Ansicht bestätigt. Kein Einwand dagegen ist, daß doch nicht in beiden Classen alte Geschichte vorgetragen wird. Denn um so förderlicher für die Festhaltung des früher darin Gelernten wird es sein, wenn man auch in der Classe, in welcher nur neuere Geschichte gelehrt wird, etwa eine Stunde jeden Monat auf eine solche Biographie verwendet. Ferner ist kein Einwand dagegen, daß Uebersetzungen

Die an solchen Relationen gewonnene Herrschaft über den Stoff könnte dann weiter entwickelt werden durch Themata, zu deren Beantwortung jener Stoff nur als Material diente, wovon weiter unten Beispiele.

Was ferner den eigentlichen Vortrag der Lehrer der Geschichte in den obern Classen betrifft (denn hier würde es nicht statthaft sein, diesen ganz an die Schüler abzugeben, schon um der Vorbereitung auf das Hören der Universitätsvorträge willen), so wird dieser jedenfalls wesentlich von der Art unsrer meisten Universalgeschichten sich unterscheiden müssen, wenn irgend ein Gewinn für das Deutsche und ein andrer als ein nur höchst untergeordneter für die Geschichte selbst herauskommen soll. Was pflegen jene Werke darzubieten? In der Regel schlagen sie einen übeln Mittelweg ein; sie geben zu viel und geben zu wenig. Freilich ist Uebersicht des ganzen Gebietes nothwendig und bildend; aber sie ist nur möglich, wenn sie nicht mit Detail belastet ist, wenn sie wirklich nur die Kernfacta enthält, wenn ganze Zeitabschnitte in scharfem Ausdrucke zusammengefaßt und gleichsam verdichtet sind; — freilich ist Detail nothwendig und lehrreich, aber nur, wenn es sich ausbreitet und

---

der Alten lesen zu lassen doch bedenklich sei. Nicht zu gedenken, daß diese Besorgniß wohl nicht so viel auf sich hat, wovon anderswo, — so verliert die Schule zwar außerordentlich viel, wenn Plutarch nicht gelesen wird, aber außerordentlich wenig, wenn er nicht im Original gelesen wird. Freilich ist er ein Classiker von ächtem Schrot und Korn, aber nicht seiner Gräcität nach, sondern seiner Gemüthsstimmung, seiner Sympathie mit jenen classischen Charakteren nach. Oder wäre es vielleicht ein Verlust, wenn die Gelegenheit zu allerhand exquisiten Bemerkungen über sein Verhältniß zum classischen Griechisch aufgegeben würde? Besteht man auf der Lesung des Originals, die übrigens durch unsern Vorschlag nicht nothwendig ausgeschlossen wird, so lernt der Schüler höchstens drei, vier Biographieen kennen, nach unserm Vorschlag dagegen alle. Kann die Wahl zweifelhaft sein?

sich zur Gruppe um einen bedeutenden Mittelpunct herum sammelt. Beide Richtungen, die auf Uebersicht und die auf Detailanschauung, können recht gut in einem und demselben Buche genommen werden, aber nicht an Einer Stelle, sondern abwechselnd. Machen wir's doch so bei Reisen. Kein Mensch, er müßte denn von Berufs wegen dazu verpflichtet sein, bereist ein Land in allen seinen Theilen gleich genau; was sich in Einem Ueberblick fassen läßt, eignet er sich auch mit diesem an; was durch Reichthum, Mannichfaltigkeit, Charakteristisches der Erscheinungen einen längern Aufenthalt fordert und belohnt, bei dem verweilt er länger. Unsre meisten universalhistorischen Bücher aber, kleine wie große, sind nichts als an einander gesetzte, aus detaillirten Specialgeschichten gezogene Summarien, bei denen durch alle Perioden hindurch das möglichste Gleichmaaß beobachtet worden ist, und das Resultat davon kein erfreuliches. Das Lebendige der persönlichen Bewegung ist verloren, das Lebendige der Ideenbewegung nicht gewonnen. Wird der Unterricht in der Schule eben so ertheilt, wird nicht hier das Detail in seiner lebendigen Erscheinung beibehalten, dort nur der wesentliche Kern gegeben, so ist weder für die Anschauung, noch für das Denken gesorgt, so ist ein Anlaß für Ausbildung phantasiereicher und warmer, und nicht minder ein Anlaß für Ausbildung knapper und scharf abgeschnittener Darstellung unbenutzt vorbeigelassen, — und zu geschichtlicher Kenntniß auch nicht eben der dauerhafteste Grund gelegt.

Aber wo soll denn das Detail beibehalten, wo abbrevirt werden? Wonach soll sich dieß bestimmen? Offenbar nach dem Gewinn, den das Eine wie das Andere der Vorbildung zu geschichtlicher Einsicht (nicht bloß Kenntniß) bringt; und dieser steht eben mit der Bildung im Deutschen in geradem Verhältnisse.

Freilich halten Manche alles Hinwirken auf eine geschicht-

liche Einsicht auf dem Gymnasium für ganz unstatthaft. Facta, Facta! rufen sie; der pragmatische Zusammenhang oder gar die Philosophie der Geschichte ist noch viel zu schwierig und verwirrt dem unreifen Geschlecht nur die Köpfe. Wir können nicht umhin, darauf in möglichster Kürze zu erwiedern, da für den deutschen Unterricht die Methode des geschichtlichen von höchster Wichtigkeit ist. Wir antworten aber, gewiß mit Zustimmung vieler Anderer: Freilich Facta, Facta, und nicht bloß auf eine kurze Zeit, sondern auf die Dauer, ja für das ganze Leben gelernt! aber eben deßhalb auch Facta, welche gelernt zu haben und immerfort im Kopfe bei sich zu tragen sich auch der Mühe verlohnt; also bedeutsame, inhaltreiche! und diese auch in bedeutsamer (natürlich nicht willkührlich erkünstelter) Verbindung! und die Bedeutsamkeit dieser Facta allmählich auch dem Denken des Schülers klar gemacht, nachdem sie vorher durch concentrirte Kraft des Ausdrucks, oder durch warm schildernde Ausbreitung für sein Gemüth und seine Phantasie Bedeutung gewonnen haben! Facta mit Einem Worte, welche eine pragmatische Bedeutsamkeit, einen ideellen Gehalt in sich schließen; keine leeren, keine gleichgültigen, sondern auch die unbedeutendern bedeutend gemacht durch ihre Vereinigung mit der Hauptthatsache zu einer gehaltvollen Gesammtanschauung!

Aber damit werden die Gegner wenig zufrieden sein. Untersuchen wir also doch etwas näher, worin eigentlich die Schwierigkeit einer über das kahle Factum sich erhebenden Geschichtsbetrachtung für jene Classen liegen soll. Die pragmatische Darstellung besteht in der Enthüllung der Motive der Begebenheiten; diese Motive sind theils innere, theils äußere. Jene wieder sind theils Triebe und Leidenschaften des natürlichen Menschen*), theils

*) Worunter namentlich auch ein umfassender Thätigkeitstrieb, der ja nicht ohne weiteres mit Ehrgeiz identificirt werden darf, eine große Rolle spielt: „Wenn ich nicht wirken kann, bin ich vernichtet."

eine höhere Begeisterung für sittliche Ideen, (nationale Unabhängigkeit, religiöse Freiheit, Culturfortschritt u. s. f.) Und für irgend eins dieser Motive sollten reifere Schüler unempfänglich sein? Thun wir doch unsrer Jugend nicht solch Unrecht! Wer dürfte ein Drama, wie Wallenstein, wie Tell, wie Maria Stuart, wie Götz, wie Egmont, mit ihr lesen, wenn er an ihrer Fähigkeit, sich in die wichtigsten innern Motive hinein zu versetzen, zweifeln müßte? Ja enthalten denn nicht schon die homerischen Gesänge, die biblischen Geschichten, welche größtentheils selbst Knaben faßlich sind, gerade die in der Natur aller Menschen liegenden, und eben deßhalb auch in aller Geschichte am häufigsten wiederkehrenden Motive? — Die äußeren aber bestehen vornehmlich in Verhältnissen und Zuständen ganzer Gesammtheiten, welche theils in Boden und Klima, also in der Naturbestimmtheit der Nationen, theils in der weltgeschichtlichen Stellung der Völker zu einander begründet sind. Weder hier, noch dort sehe ich eine so besondre Schwierigkeit für den Schüler, wohl aber für den Lehrer. Denn freilich der lebendigsten Anschaulichkeit, der sorgsamsten Auswahl und Vermeidung alles Ueberflüssigen und Bedeutungslosen wird es bedürfen, wenn nicht das eigentlich Wirksame, Eingreifende über einem Wuste von Notizen unbemerkt vorübergehen soll. Nur in sofern sehe ich Schwierigkeiten, als in manchen Zeiträumen ein kleinliches Intriguiren vorwaltet, als oftmals ein langsames Hin- und Herzerren streitender Interessen stattfindet, ehe eine neue Gestalt der Dinge sich durchsetzt*); endlich, was in der Regel mit jenen beiden Fällen zusammenhängt, insofern, als oft eine gar

*) Die Geschichte hat in manchen Zeiten gleichsam die Kraft zu gebären, verloren, und müht sich lange vergebens ab, ehe sie das plastische Gebilde, das sie schon längst in ihrem Schooße trägt, an das Licht der Welt herausringt.

zu große und gar zu verschlungene Menge von Fäden durch einander läuft. Solche Zeiten müssen aber größtentheils eben in eine Abbreviatur gebracht werden, jedoch — wohl zu merken — nicht, als ob sie nicht begreiflich zu machen wären, sondern weil sie für jenes Alter zu trocken und ungenießbar sind, nicht um einer intellectuellen, sondern um einer ethischen Schwierigkeit willen. Nicht das Begreifen der Ursachen, wenn diese wirklich in kräftiger Wirksamkeit hervortreten, ist schwer, sondern ein Interesse daran zu nehmen und zu erwecken ist schwer, wenn von den mancherlei Motiven keins sich durchzusetzen im Stande ist. Nicht so verhält es sich, daß die Facta aus jeder Periode der Geschichte leicht zu lernen, der Pragmatismus aber schwer zu begreifen wäre, sondern, wo das Letztere der Fall ist, da sind auch die Facta schwer zu behalten; und recht genau genommen ist eben das bloße Factum als solches — d. h. eben das rein Aeußerliche — das schwer Einzuprägende (für das Alter wenigstens, in welchem nicht mehr das Gedächtniß entschieden überwiegt), das Innere aber dazu ist vielmehr das, was das Erlernen des Factums erleichtert. Macht aber die Vielfachheit der Verhältnisse, aus deren Zusammenwirken eine geschichtliche Erscheinung abzuleiten ist, allerdings eine Schwierigkeit aus, so ist dieß doch keine andre, als die, welche überall sich zeigt, wo ein Vielfaches in mannichfacher Beziehung des Einzelnen unter einander und auf das letzte Resultat festgehalten werden soll, keine andre Schwierigkeit, als die auch bei einem complicirtern mathematischen Beweise, bei einer an Modificationen reicheren grammatischen Erscheinung stattfindet. Aber selbst ein Anfang einer philosophischen Behandlung der politischen Geschichte liegt nicht schlechthin über der Sphäre der Schule, nur daß ein tüchtiges, vollkommen sicheres Wissen der Hauptbegebenheiten und ihres Pragmatismus, und ein bereits erwecktes Vorgefühl der göttlichen Lenkung der Weltge-

schicke vorhanden sein muß. Gerade die eigentlich Epoche machenden, weltgeschichtlichen Ideen gewinnen ja in großen, Phantasie und Gemüth mächtig ergreifenden Persönlichkeiten Fleisch und Blut; diese ihre Incarnation schafft ihnen erst Raum in der Vorstellung und dem Bewußtsein der Völker, und dadurch in der Wirklichkeit; sie enthält auch für reifere Schüler die Möglichkeit, dieser Ideen (natürlich immer in einer populären Fassung und unter sorgfältiger Anleitung des Lehrers) sich zu bemächtigen, weil dem Denken dieser Ideen die Anschauung derselben vorausgeht. Sind die Schüler eines tiefern Verständnisses (nicht des tiefsten!) eines Epos, eines Drama's fähig, so sind sie auch eines tiefern Verständnisses der Geschichte fähig für die Stellen, wo diese gerade sich von selbst episch und dramatisch formt; und diese Stellen sind auch eben die für Kenntniß und Uebersicht wichtigsten.

Es liegt am Tage, daß mit der Verzichtung auf eine solche Weise des geschichlichen Unterrichts in obern Classen*) einer der mächtigsten Hebel für die Bildung im Deutschen weggeworfen würde. Welch reicher, Geist-befruchtender und Begeisterung-entzündender Stoff wäre da der Schule verloren. Aber selbst mehr noch möchte zu erwarten sein von einer pragmatischen Auffassung andrer Art, als die ist, an die man gewöhnlich bei diesem Worte denkt. Neben dem leichter zu fassenden Pragmatismus der Begebenheiten, der sich in dem jedesmaligen bestimmten einzelnen Factennexus darstellt, ist noch ein andrer nicht zu übersehen, der schwieriger herauszufinden ist, aber auch mehr geistigen Nahrungsstoff enthält, und

*) Von der Methode des Unterrichts auf der Universität ist dieselbe immer noch sehr verschieden, da diese in pragmatischer, wie in philosophischer Entwicklung viel weiter gehen muß.

der in der Aehnlichkeit des Hergangs bei ähnlichen Erscheinungen besteht. Ein Beispiel möge dieß mehr veranschaulichen. Eine vorzüglich häufige Erscheinung in der Geschichte, und eine vorzugsweise ansprechende und faßliche schon für das Knabenalter, ist der Krieg. Freilich hat von allen Kriegen, die es gegeben, jeder sein Eignes, keiner gleicht schlechthin dem andern; aber eben so haben alle wieder etwas Gemeinsames, — sonst würden sie gar nicht jene gemeinsame Benennung erhalten, wieder manche darunter etwas Speciell-Gemeinsames (Freiheitskriege, Religionskriege, u. s. f. Landkriege, Seekriege, Gebirgskriege u. s. f.). Was ist nun jenes Gemeinsame? Wie bestimmt sich dieses Allgemeine, diese Totalität von Erscheinungen, die wir in jenem Einen Namen zusammen erfassen, näher? und welche Modificationen treten ein, je nach der Localität, nach den Streitmitteln u. s. f.). Welcherlei Vorfälle und Begebenheiten pflegen dabei vorzukommen? (Schlachten, Siege, Niederlagen, Belagerungen, Eroberungen, standhafte und glückliche Vertheidigungen ꝛc.) Die Uebung nun in der Auffassung dieses vielfach Wiederkehrenden, dieses gleichsam Typischen, ist für Ein Hauptmoment geschichtlicher Einsicht höchst wichtig. Wollte man nämlich sich bloß an die Erkenntniß der einzelnen Stadien in dem Entwickelungsgange der Menschheit halten, so würde damit von einem wesentlichen Moment der Geschichte, von dem Pragmatismus, durch welchen sich jener Fortgang zur Wirklichkeit bringt, abstrahirt; man hätte wohl Philosophie der Geschichte, nicht aber Geschichte. Aber ist man deßhalb nun schlechthin in das unermeßliche Meer von Einzelnheiten gestürzt? Mit nichten. Die Geschichte hat ihre Methode. Im ähnlichen Falle ist eben der Hergang ein ähnlicher. Eine einzige Friedensverhandlung im Detail studirt giebt über den Hergang zwar nicht bei allen, wohl aber bei einer Menge anderer genugsamen Aufschluß. Wie

classisch nicht nur, sondern wie typisch ist die Schilderung der Pest im Thucydides! Der Reichthum an Facten, der den Studirenden erdrücken zu müssen scheint, ist für die Erwerbung geschichtlicher Einsicht, die nicht schlechthin mit geschichtlicher Kenntniß zusammenfällt, aber freilich nicht ohne diese möglich ist, großentheils ein Luxus, und wird erstaunlich vereinfacht, wenn von den lehrreichsten Beispielen für die einzelnen Haupterscheinungen die allgemeine Form des Geschehens losgeschält wird. Daher eben der große Vortheil, welchen das Studium von Specialgeschichten, besonders wenn sie von gleichzeitigen Staats- oder Kriegsmännern geschrieben sind, gewährt, daß auch ohne deren absichtliches Bemühen, wenn sie nur wirklich die concrete Erscheinung recht anschaulich, kräftig und sicher zeichnen, eben mehr als bloß diese Erscheinung, nämlich das Wesentliche daran sich in ihren Werken darstellt. Jedermann weiß, wie Göthe in seinen Dichtungen sich immer an ein Gegebenes hält, aber diesem stets seine Bedeutsamkeit, die Seite der Allgemeinheit, abzugewinnen versteht. Bei den Geschichtsschreibern der angegebenen Art ist es im Wesentlichen nicht anders. Es käme z. B. auf einen Versuch an, ob sich nicht so ziemlich die ganze äußere römische Geschichte, alle Mittel, durch welche die Römer die Weltherrschaft erworben, alle die Situationen, in welche sie dabei versetzt worden, endlich auch die wesentlichsten und bleibendsten Züge des Nationalgeistes in Cäsar's Commentarien über den gallischen Krieg im Kleinen nachweisen ließen.

Welche Belebung des geschichtlichen Unterrichts, wie der geschichtlichen Lectüre, welcher Stoff zu interessanten Beobachtungen und Zusammenstellungen und demnächst zu Vorträgen und Aufsätzen, wenn (natürlich ohne nach Aehnlichkeiten zu haschen, und die Unähnlichkeiten zu übersehen) der Schüler fleißig geübt würde, im Einzelnen das Allgemeine anzuschauen, das

Geschilderte möglichst zugleich als Beispiel für Verwandtes aufzufassen. Kriege z. B. müssen in Menge erwähnt werden. Aber man mache einen Unterschied, und suche unter den historisch einflußreichen oder interessanten solche heraus, die noch eine charakteristische Artbestimmtheit an sich tragen, natürlich zugleich mit Rücksicht darauf, ob sie in classischen Werken dargestellt sind, — etwa: 1) Eroberungskriege: a) von romantisch heldenhaftem Charakter (Alexanders des Großen Heereszüge), b) von militärisch- politischem Charakter (Cäsar in Gallien). 2) Freiheitskriege: a) zur Abwehr eines übermächtigen Feindes (Perserkriege), b) zur Abschüttelung des Joches (deutscher Freiheitskrieg). 3) Glorreicher heldenmüthiger Rückzug (Anabasis); 4) Weltgeschichtlich entscheidender Kampf zweier Nationen um die Existenz (Punische Kriege). 5) Bürgerkriege (peloponnesischer). 6) Religionskriege (Hugenottenkriege). 7) Kriege von gemischtem Charakter, wo politische und religiöse, patriotische und Eroberungstendenzen sich combiniren (der dreißigjährige) u. s. f. — So werden als historischer Grundbeleg für Verfassungskämpfe die Streitigkeiten zwischen Patriciern und Plebejern in Rom, für den Uebergang der Staatsverfassung in eine neue Form das Zeitalter Cäsars und Augustus ausführlicher, dagegen damit verwandte Parthieen in der Geschichte nur kurz darzustellen sein*).

Wir dürfen nun wohl diese Bemerkungen zusammenfassen. Wo irgend auf Gymnasien Facten und immer wieder Facten

*) Ich bemerke beiläufig, daß auch in der Naturkunde und Geographie ein ähnliches Verfahren mir anwendbar und zweckmäßig erscheint. Eine allgemeine geographische Uebersicht; dann eine speciellere Behandlung mehrerer in naturhistorischer (wegen ihrer Pflanzen- und Thierwelt), oder geschichtlicher Beziehung besonders merkwürdiger Länder; Lauf Eines Flusses, (welcher andre könnte dieß für uns sein, als der Rhein?) Zug und Formation Eines Gebirges, etwa der Alpen (vorausgegangen müßte natürlich sein die speciellere Besprechung des der jedesmaligen Schule nächstliegenden

in möglichster Menge, aber ohne die Richtung auf eine höhere Auffassung derselben vorgetragen und eingeprägt werden, wie könnte da Begeisterung für Geschichte und Ehrfurcht vor ihr sich entzünden? wie der Grund zu geschichtlicher Einsicht gelegt werden? ja wie nur, außer bei Gedächtnißmenschen, die ganz besonders zur Beherbergung alles Ballastes in ihrem Kopfe organisirt sind, eine bleibende Summe von Kenntnissen das Resultat sein? Und wie wäre da von irgend einem Einflusse auf die Entwickelung der Production auch nur von fern die Rede? Wo man aber sorgfältig diejenigen Facta heraussucht, welche einen Einschnitt bezeichnen und für eine speciellere Geschichte Epoche machend wären, diese unverlierbar fest einprägt, und durch ein nicht zu umfangreiches, leicht überschauliches chronologisches Netz gleichsam Fäden durch die ganze Geschichte zieht und Haltpuncte giebt, an die sich alles später Hinzukommende leicht anschließen kann, und hiermit frühzeitig den Sinn für das Wesentliche bildet; wo man ferner auf eine klare Anschauung des Pragmatismus (in jenem doppelten Sinne) an vorzüglich wichtigen und fesselnden Begebenheiten hinwirkt, wo der Schüler sich die Fragen beantworten lernt: wie ist es gekommen, daß dieses Resultat eintrat, und wie pflegt es in der und der Lage zuzugehen?*) — wo endlich eine religiöse Anschau-

Gebirges und Flusses); in ethnographisch-statistischer Beziehung Schilderung südlicher und nördlicher, occidentalischer und orientalischer Lebensweise, einer Festung, einer Handels-, einer See-, einer Gebirgs-, einer Residenzstadt — man sollte meinen, ein so angelegter geographischer Unterricht müßte doch noch etwas fruchtbarer und erweckender sein, als der andere, der mir und wohl nicht mir allein doch als etwas gar zu wissenschaftlich gelehrt, zu wenig bereichernd und bildend für Production und Darstellung erscheint.

*) z. B. wenn eine kriegerische Nation Eroberungspläne gegen eine weniger kriegslustige, aber doch nicht ohne künstlichere Mittel zu überwindende Nation hegt.

ung vom Fortgange der Weltgeschichte durch lebensvolle Schilderung der Wendepuncte, durch bestimmte Zeichnung der neu eintretenden, bewegenden geistigen Mächte, welche ja in großen Persönlichkeiten greiflich genug sich verkörpern, in der Seele der Jünglinge hervorgebracht wird; wo in diesem Sinne des Sicheinlebens in bedeutende historische Situationen und Charaktere von ihnen Vorträge gehalten, Arbeiten geliefert werden: da ist für das Interesse der geschichtlichen, wie der Bildung in der Muttersprache für das ganze Leben durchgreifend und nachhaltig gesorgt, da ist aus einem gleichgültigen Nebeneinander beider Lehrgegenstände eine doppelt ergiebige und fruchtbare Allianz geworden.

Einen selbst noch größern Gewinn kann das Deutsche aus der Betreibung der alten Sprachen ziehen, und dadurch zugleich diesen eine unbestrittnere Fortdauer in unseren Gymnasien gesichert werden. Dessen gar nicht zu gedenken, daß ja durch eine neben der Form auch auf den Inhalt des Gelesenen Rücksicht nehmende Lectüre der alten Geschichtsschreiber in vorzüglichem Grade nicht nur die Geschichtskenntniß, sondern auch die Einsicht in geschichtliche Hergänge gefördert wird, — so eröffnet sich durch gründlichen grammatischen Unterricht, durch sorgfältige und methodische Uebungen im Uebersetzen aus den alten Sprachen, durch eine auch auf die Uebersicht der Anlage und Composition sich hinrichtende Lectüre der großen alten Schriftsteller eine höchst ergiebige Quelle für die allgemeine Bildung; die Einsicht auch in die Muttersprache, die Fertigkeit im Gebrauch derselben nach ihrer Eigenthümlichkeit, die Auffassung zusammenhängender vaterländischer Schriftwerke hat, wenn auf diese Erfolge die Methode im Lateinischen und Griechischen berechnet wird, sich den reichsten Gewinn zu versprechen.

Die alten Sprachen sind durch ihre bei weitem mannich-

faltigeren und schärferen grammatischen Formen ganz vorzüglich geeignet, den grammatischen Sinn, die grammatisch sichere und genaue Auffassung der in unsrer Sprache so häufig äußerlich zusammenfallenden Formen zu entwickeln. Nur wird auch gleich bei den ersten Anfängen des Lateinischen die Betreibung eine comparative sein müssen; nur wird man, was wohl nicht immer geschehen, eine hier drohende Gefahr sorgfältig zu vermeiden haben. Wird als Ziel bloß das Verständniß der Schriftsteller und das eigene Schreiben der Sprache, — in untern Classen gar bloß die Fertigkeit im richtigen und leichten Uebersetzen aus der fremden Sprache und in dieselbe in's Auge gefaßt, die grammatische Kenntniß also als bloßes Mittel angesehen; begnügt man sich, wenn nur jener Aufgabe Genüge geleistet wird, mit dem bloß ungefähren Ausdruck eines Sprachgesetzes, so verzichtet man damit auf einen großen Vortheil für das logische Denken, wie für die grammatische Einsicht. Freilich wird der Schüler, der sich bei der Angabe der Regel von der Congruenz des Adjectivs mit seinem Substantiv eine Liederlichkeit im Ausdruck erlaubt, (man bekömmt anfänglich in der Regel zu hören: das Adjectiv muß mit seinem Substantiv in gleichem Casus u. s. f. übereinstimmen,) da er am Ende das Richtige doch meint, wenn er auch verkehrt sich ausdrückt, in der richtigen Anwendung der Regel nicht gefährdet; die praktische Routine ist recht wohl auch bei jenem unlogischen Ausdrucke möglich. Aber darf denn einen Augenblick die Forderung strengster logischer Genauigkeit — die natürlich immer nur so weit gilt, als jedesmal der Schüler dieser Forderung gewachsen ist, — aus den Augen gesetzt werden? Die Beobachtung der Regeln der formalen Logik muß dem Schüler zur andern Natur werden, so wie das richtige Treffen der grammatischen Formen. Diese Forderung wird aber in den Fällen, wo man sich für das praktische Bedürfniß auch schon auf das halbe Wort

hin versteht, von der Bequemlichkeit und Unachtsamkeit gern als pedantisch abgelehnt; aber gerade um so unerbittlicher muß vom frühesten Unterricht an darauf gehalten werden. Was ist diese logische Genauigkeit anders, als die Reinlichkeit im Denken und Sprechen? Auf diese intellectuelle Reinlichkeit ist denn auch nicht minder streng zu sehen, als auf die physische, auch um des großen sittlichen Einflusses willen, den die Gewöhnung an ein Sichzusammennehmen, die Ueberwindung der natürlichen Neigung, sich gehen zu lassen, nothwendig üben muß. Daß aus diesen freilich nur äußerlich guten Werken ein Dünkel, eine Abstumpfung der Empfänglichkeit für höhere Aufgaben eintrete, dieß zu verhüten, sind dem Lehrer wahrhaftig die Mittel in Menge geboten.

Neben der logischen Genauigkeit im Ausdruck kann aber auch die grammatische Einsicht durch das Jagen nach bloßer Sprachroutine gefährdet werden. Nicht alle logische Unterschiede werden auch immer von den Sprachen grammatisch bezeichnet. Aber wird man deßhalb unterlassen dürfen, das adjectivische Interrogativ, das grammatisch im Deutschen und Lateinischen nicht unterschieden ist vom adjectivischen Relativ, doch von diesem durch jedesmalige Reflexion auf die Natur des Satzes logisch unterscheiden zu lassen, so lange, bis diese logische Unterscheidung des der Form nach nicht Verschiedenen dem Schüler in's Gefühl getreten ist? — Ferner: wird man sich begnügen dürfen, wenn die lateinische Participialfügung richtig ins Deutsche übersetzt und wenn bei den lateinischen Exercitien nicht gegen die Regeln jener Fügung gefehlt wird? Zu diesem Zwecke freilich würde auch eine rein mechanische Regel ausreichen, und hat früherhin ausgereicht. Aber soll denn der Schüler nur mechanisch sein **Troja excisa Graeci** u.s.f. in das Deutsche übertragen: nachdem die Griechen Troja zerstört hatten, (kehrten sie ꝛc.) und umgekehrt? Man würde sich damit begnügen müssen, wenn nicht die an-

schauliche Darlegung der Stufen der Metamorphose, welche der Ausdruck durchläuft, eben so leicht, als logisch und grammatisch bildend wäre *).

In den obern Classen werden vorzüglich wichtige Lehren in größerem Umfange, aber auch in strengerem Zusammenhange durchgenommen, was eben so die Fertigkeit in der fremden Sprache steigert, als das Interesse an Spracherscheinungen und die Lust an eigner aufmerksamer Beobachtung weckt und bildet, endlich aber auch durch tiefere Blicke in das Charakteristische der einzelnen Sprachen auch für die Erkenntniß deutscher Sprache bedeutenden Gewinn bringt. Es ist unmöglich, die ganze Grammatik in gleichem Maaße der Ausführlichkeit durchzunehmen; will man dieß, so kömmt man beständig ins Gedränge, und giebt für eine klare Uebersicht zu Viel, für eine

*) 1) „Nach zerstörtem Troja" wäre die möglichst getreue, aber undeutsche Uebertragung; 2) „nachdem Troja zerstört worden war," die passivische Participialfügung in einen passivischen Nebensatz verwandelt; 3) der Urheber der That aus dem Hauptsatze hinzugedacht, und der passivische Nebensatz in einen activen Nebensatz verwandelt, „nachdem die Griechen Troja zerstört hatten." Freilich ist nun auch noch das Zeitverhältniß zu erörtern. — Oder wenn man die andre Ausdrucksweise vorziehen will: nach Zerstörung von Troja, — wie unterscheidet sich diese von der früheren: nach zerstörtem Troja? (Beide Male haben wir die beiden Vorstellungen des Zerstörens und der Stadt Troja; aber im letztern Falle ist jener Begriff adjectivischer, also congruenter Nebentheil zu dem substantivischen Begriff Troja; im erstern Falle ist jener durch Umbildung in ein abstractes Substantiv zum递 Haupttheile, Troja aber zum substantivischen dependenten Nebentheil gemacht.) Zu schwer zu begreifen ist dieß gar nicht, wenn man es nur wiederholt an Beispielen erläutert und zwar vorher durch diese eine gewisse Routine erzeugt; ja es wird diese Zumuthung, das, was da vorgeht, bestimmt auszusprechen, — die Mittelglieder zwischen der einen und der andern Ausdrucksweise anzugeben, gar bald den Knaben zur wahren Lust, wie ich aus vielfältiger Erfahrung weiß.

gründliche Einsicht zu Wenig. Darum die klare Uebersicht, also auch möglichst weit getriebene Ausscheidung des Details, im Ganzen; und gründliche Darlegung des Details an einzelnen wichtigen Lehren, wie wir dieß oben für Geschichte u. s. w. forderten! Eine auch für das Deutsche höchst bildende Uebung, welche in den obern Classen der verschlungenere Satzbau öfters nöthig macht, verdient wohl noch schließlich besonders erwähnt zu werden: die logisch-grammatisch-rhetorische Perioden-Zergliederung.

Von höchstem Einfluß auf die Ausbildung stylistischer Fertigkeit in der Muttersprache ist die Bemühung, fremde Schriftsteller, namentlich die alten, die wegen des größern Abstandes dieser Sprachen von der unsrigen schwieriger zu übersetzen sind, geschmackvoll zu übertragen. Bei ganz freien Darstellungen nämlich wirthschaftet der Schüler mit dem Besitze von Ausdrücken, Wendungen und Constructionen, der ihm nun eben geläufig ist; er begnügt sich gar zu leicht mit dem Ausdrucke, der sich ihm zunächst oder doch ohne allzulanges Nachsuchen darbietet; nach einem reichern Wechsel, nach feinerer Schattirung und was sonst die Darstellung, ohne daß sie deßhalb gesucht und manierirt würde, über das Gewöhnliche und Alltägliche erhebt, — darnach zu ringen fällt ihm natürlich nicht so leicht ein, wenn er sein Inneres, das vor gewissen Jahren noch nicht eben das cultivirteste zu sein pflegt, zu produciren hat. Nun kann freilich und muß, wie weiter unten ausgeführt werden wird, durch zweckmäßig gewählte und geleitete Lectüre für Erweiterung der Herrschaft über die Muttersprache außerordentlich viel geschehen. Immer aber ist der eigenthümliche Gewinn nicht zu übersehen, den gerade das Uebersetzen aus fremden Sprachen bringt. Man würde auf eine höchst bildende Uebung verzichten, wenn man nicht von den gelesenen alten Classikern, nachdem zuerst der grammatischen Genauigkeit wegen möglichst

genau übersetzt worden, dann eine gründliche, also auch auf bestimmte Entwickelung der Schönheit der Darstellung gerichtete, Erläuterung vorausgegangen ist, sodann immer eine gute, wirklich deutsche Uebertragung, die zugleich den Ton und Charakter des Originals ohne Zwang und Affectation möglichst wiedergiebt, von den Schülern fordern wollte. Hier haben sie nach dem angemessenen Ausdrucke zu suchen und oft lange zu suchen, theils wegen des weiten Abstandes der Sprache, theils weil natürlich der höhere Standpunkt eines im Mannesalter stehenden Schriftstellers eine größere Mannichfaltigkeit, Feinheit, Eleganz, oder sonstige Schönheit des Ausdrucks im Original zur Folge hat, als sie dem Schüler bei eignen Arbeiten, selbst wenn er mit Sorgfalt den Ausdruck dabei wählt, sich darzubieten pflegt; bei diesen wird selbst der fleißige und weiter entwickelte Schüler nicht so das ganze Gebiet des ihm bekannt gewordenen Sprachschatzes durchsuchen, nicht so die ganze Mannichfaltigkeit von Worten und Wendungen ausspüren, als da, wo es gilt, ein fremdes Werk so zu copiren, daß sich diese Nachbildung wie ein Original ausnimmt. Bedürfte es noch eines Beweises für diese Ansicht, so hätten wir den gültigsten Zeugen und den schlagendsten und thatsächlichsten Beweis in der Geschichte der Ausbildung unserer Sprache anzuführen. Denn ist nicht diese eben so sehr, wie durch die originalen Schöpfungen unserer großen Geister, gefördert worden durch die classischen Uebertragungen alter Schriftsteller? ist nicht unsere Sprache in ihrer Entwickelung zu immer größerem Reichthum, Freiheit, Kraft, Feinheit und Geschmeidigkeit wesentlich dadurch gefördert worden, daß eine Anzahl begabter Männer in patriotischem Wetteifer mit den geistreichen und meisterhaft ausgebildeten Sprachen des Alterthums alle Mittel auszuspüren und zu benutzen sich bemüht haben, welche theils die frühere Gestalt unserer Sprache, soweit diese noch der Wiederbelebung fähig war, theils die früher

so wenig beachteten Dialekte, theils die sinnige Fortentwickelung des eigenthümlichen Lebenstriebes unserer Sprache ihnen darboten? Eine Geschichte der Uebersetzungskunst bei uns Deutschen, die natürlich wenigstens bis auf Luther zurückgehen und auch die Uebertragungen aus andern Sprachen als aus der römischen und griechischen umfassen müßte und jedenfalls eine höchst dankbare und würdige Aufgabe wäre, würde das Gesagte in einem vielleicht von Vielen nicht geglaubten Umfange bestätigen.

Es versteht sich, — die oft gehörten Bedenken dagegen sollen in einem eignen Excurs besprochen werden, — daß durch regelmäßige Mittheilung classischer Uebersetzungen, wobei eine Kritik des Verfehlten der Achtung und Ehrfurcht vor außerordentlichen Verdiensten keinen Eintrag thun wird, den Schülern erst ein anregendes und leitendes Vorbild gegeben werden muß. Die Aufgabe schriflicher Uebersetzungen wird sich übrigens nicht auf Prosa beschränken, sondern auch auf metrische Uebersetzungen der Dichter auszudehnen sein. Unpassendes, Unedles im Audruck wird sich dem Gefühl des Schülers hierbei noch leichter bemerklich machen; die hinzutretende Schwierigkeit der metrischen Form fordert um so mehr zu Anstrengung aller Kräfte auf; doch bleiben metrische Uebersetzungen, da sie ein eigenthümliches Talent verlangen, wohl am besten dem freien Willen Einzelner überlassen; Andere werden schon folgen, allgemeine Verpflichtung aber würde wohl eher schädlich als förderlich sein. Die Uebersetzung dagegen der öffentlichen Prosalectüre könnte wohl regelmäßig sein, jedoch zwischen den Schülern parthieenweise wechseln, damit nicht durch einen immerfort Alle treffenden Zeitaufwand das Fortschreiten in der Lectüre zu sehr aufgehalten würde.

Auch mit dieser Uebung aber ist es noch nicht genug. Es gilt, für ein recht gründliches Verständniß der Alten wäh-

rend der Schulzeit zu sorgen, aber auch für den Fall, daß die Lectüre der Alten im spätern Leben nicht fortgesetzt wird, wenigstens eine lebendige und gehaltvolle Erinnerung für alle Zukunft zu sichern, und zu einer beim jetzigen Publicum nicht eben bemerkbaren Pietät gegen ein Lehrobject, das auf der großen Mehrzahl der Gymnasien so überwiegend bedacht ist, einen festen, zuverlässigen Grund zu legen; es gilt, für die Ausbildung der Fähigkeit zu Beschäftigung mit Literatur überhaupt, so wie für die Entwickelung des Vermögens freierer Darstellung und Production eine höchst ergiebige Quelle gründlich auszubeuten. Sollen aber alle diese Ziele erreicht werden, so ist die logisch-ästhetische Durcharbeitung aller jener gelesenen Schriften unerläßlich. Man lasse sich — Viele werden es schon thun — regelmäßig erst über kleinere Parthieen, über ein, zwei Capitel, dann über immer größere, endlich über ganze Bücher und Werke eine sorgfältige Relation des Inhaltes, des Ganges und der Gruppirung des Stoffes mündlich oder schriftlich geben, natürlich in so oftmaliger Wiederholung, bis keine oder doch nur geringe Einhülfe mehr nöthig ist. Auf diese Weise wird der Schüler mit der gelesenen Schrift nicht blos im Einzelnen, sondern auch in der Beziehung jedes Factums, wie jedes Gedankens auf das Ganze durchaus heimisch, was durch eine bloße Angabe des Arguments, wie es sich in Schulausgaben zu finden pflegt, lange nicht erreicht wird. Gewiß wird doch nicht zu viel gefordert, die Kraft des Schülers nicht überspannt, die Unbefangenheit der Lesung nicht voreilig beeinträchtigt, wenn man z. B. jedesmal nach der Vollendung eines Buches im Homer von einem oder mehrern Schülern den Inhalt referiren, die Haupt- und die untergeordneten Parthieen, in welche sich der Gesang gliedert, die Gleichnisse, die in Handlungen und Worten heraustretenden Charakterzüge angeben, und letztere zu einem möglichst anschaulichen Bilde vereinigen

läßt. Ich habe meine Schüler dazu immer ganz besonders willig gefunden; sie arbeiteten sich das Ganze vorher schriftlich aus und recitirten dieß — die Entwickelteren, ohne sich allzu ängstlich an das Concept zu binden — aus dem Kopf vom Katheder herunter mit Unbefangenheit und herzlicher Freude. — Bei mehr Uebung kann man dann noch einen Schritt weiter gehen, und Fragen zur Beantwortung aufgeben, welche noch etwas tiefer in das Innere des Gelesenen einführen, z. B. welches würde der reinlogische Gang sein für die erste Catilinaria? welche Abweichungen davon, welche Unterbrechungen liegen uns vor? und wie sind dieselben durch den rednerischen Zweck und durch den Affect des Redners bedingt? Endlich ist, wenn durch eine länger fortgesetzte Lectüre die Empfindung genugsam angeregt und vorgebildet ist, der Uebergang zu der Besprechung des ästhetischen Tones und Charakters des gelesenen Schriftstellers und zu der Vergleichung mit einem andern derselben Gattung, (also die Unterscheidung z. B. zwischen dem naiven Tone Homers und dem rednerischen Virgils) eben so leicht und natürlich als zulässig und unbedenklich. Denn es soll ja hierbei nicht kritisirt werden, — regt sich in dem einen oder dem andern Schüler ein Kitzel dieser Art, so muß der Lehrer dem zu begegnen wissen, — sondern nur entschieden hervortretende Unterschiede ohne voreilige Ausspendung von Lob und Tadel mit Bestimmtheit aufgefaßt und ausgesprochen werden. Näher gehen wir auf die zuletzt besprochenen Uebungen hier nicht ein, da ja doch weiter unten von den gleichartigen Bemühungen um das Verständniß deutscher Schriftsteller ausführlich die Rede sein muß.

Wichtigkeit der deutschen Lectüre.

Nachdem wir über die große und eingreifende Hülfe, welche für das Deutsche die nichtdeutschen Lectionen zu gewähren vermögen, uns ausführlich erklärt, können wir zu der Besprechung dessen, was in den eigentlichen und ausdrücklichen deutschen Lehrstunden zu treiben und zu leisten ist, übergehen. Aber sind nicht solche ganz unnöthig? Wir hörten ja eben, — könnten Manche sagen — und geben bereitwillig zu, daß — da der Schüler die Muttersprache so gut wie in allen Lectionen vernimmt und braucht, und die unmittelbare praktische Beschäftigung mit ihr sich durch alle hindurchzieht — alle Lehrstunden zugleich Lectionen in der Muttersprache sind, und zwar in dem Grade mehr, als auf wirkliche Aneignung des eigentlichen geistigen Nahrungsstoffes in den ursprünglich fremden Objecten strenger gehalten und hingewirkt wird; überdieß hat die Muttersprache der Schüler, noch ehe an den Besuch der Schule gedacht wurde, schon immerfort vernommen, sie verstehen und brauchen zu lernen angefangen, so daß die Schule hier nur ein schon begonnenes Werk fortzuführen hat; ja auch während seiner Schulzeit vernimmt und braucht er sie täglich stundenlang zu Hause außer den Lectionen! Wozu also noch ein abgesonderter Unterricht in ihr? ist dieser nicht ganz überflüssig, ja sogar nach-

theilig? und zwar nachtheilig nicht bloß in intellectueller Beziehung, sofern dadurch Zeit verloren geht, die sich besser für die Bildung verwenden ließe, sondern auch in sittlicher, sofern durch einen Unterricht, der als überflüssig mit Unlust aufgenommen wird, der nicht spannt und fesselt, allen jenen Untugenden der Zerstreutheit, der Schlaffheit, des jugendlichen Leichtsinns nur zu viel Vorschub geleistet wird, die doch eben der Spannung, der ernsten Sammlung, der festen Richtung auf ein Ziel weichen sollen?

Die positive und mithin überzeugendste und beste Beantwortung dieser Bedenken wird in der Nachweisung bestehen, welche vielseitige Bildung aus den deutschen Lectionen hervorgehen kann, also in der Darlegung der Methode für die mancherlei Uebungen und Lernstoffe, die sich für dieselben darbieten. Einstweilen entgegnen wir bloß, daß ähnliche Bedenklichkeiten gegen den abgesonderten Religionsunterricht erhoben werden könnten, fügen aber zugleich die Erklärung bei, daß, wenn sich keine andern Objecte und keine andre Methode für die deutschen Lectionen finden ließen, als die, welche früher einmal dieselben zu einer Marter für die armen Schüler machten, allerdings der abgesonderte Unterricht besser ganz aufgehoben würde. Tausendmal lieber gar keine deutschen Lectionen, als jene alte, jetzt wohl auch nirgends mehr vorkommende, Quälerei mit dem Auswendiglernen orthographischer Regeln, mit dem Lernenlassen der Declination und Conjugation, deren Besitz die Schüler doch schon mitbringen, mit inhaltsleeren und formentblößten Gedichten, mit Ausarbeitungen über Themen, zu denen die Schüler sich in gar keinem Verhältniß fühlen, bei denen sie trostlos die Feder zerzupfen — nach Gelegenheit, wenn sie zornmüthigere Naturen sind, auch wohl sie zerstampfen.

Es ist aber der deutsche Unterricht, um es mit Einem Male herauszusagen, durch und durch auf gehaltvolle und

eindringende Lectüre zu gründen, nicht daß er damit sich abschlösse, aber wohl ist hiermit die natürliche Basis gegeben für eigne inhalts- und lebensvolle Productionen, für einen interessanten und fördernden grammatischen Unterricht, und für alle sonstige theoretische und historische Belehrung, wie Metrik, Poetik und Literaturgeschichte. Ich habe mich über die Nothwendigkeit, die Lectüre zum Ausgangspunkt für allen deutschen Unterricht zu machen, schon ausgesprochen in den Vorreden zu den von mir besorgten deutschen Chrestomathieen *), werde aber auch hier eine Darlegung meiner Gründe nicht zurückhalten dürfen, da sich gegen diese auch von Andern bereits ausgesprochene Ansicht, die in der That so nahe liegt, daß jeder Unbefangene von selbst darauf kommen muß, Gewohnheit und Vorurtheil noch so sehr stemmen und wehren. Ehe aber noch die Stellung, die hier für die deutsche Lectüre in Anspruch genommen wird, (als Basis für den deutschen Unterricht,) sich rechtfertigen läßt, wird erst die Nothwendigkeit der letzteren zu erweisen sein. Drei Puncte sind hier zu beachten. Erstens: Deutsche Lectüre ist für den Schüler aus mehreren Gründen unerläßlich. Zweitens: sie muß zu einem großen Theile in die Lectionen selbst hereingenommen werden, nicht etwa bloß dem Schüler überlassen bleiben. Endlich: sie muß von diesem auch privatim, aber nicht als Sache der Erholung, sondern — wenigstens größtentheils — als Sache der ernstesten Kraftanstrengung und besonnensten Sammlung angesehen und betrieben werden.

*) 1) Auswahl von Gedichten, Märchen und Parabeln, zur Anregung des poëtischen Sinnes in der Jugend. (Im Vereine mit G. A. Wislicenus.) Merseburg, 1832.

2) Handbuch deutscher Prosa für obere Gymnasialclassen, Zeitz und Leipzig, 1835.

3) Deutsches Lesebuch für die mittleren Classen von Gymnasien und Realschulen, Zeitz und Leipzig, 1837.

An den Erwachsenen bildet sich naturgemäß die Jugend heran; durch Hören dessen, was die Mündigen, die Verständigen denken und sprechen, reifen die Unmündigen, die Unverständigen, zur Mündigkeit, zum eignen Verständig-Denken und Sprechen. Darauf beschränkt sich der Weg der Bildung bei Nationen, welche noch kein Schriftenthum besitzen. Aber wo nun ein solches errungen ist? Da ist in demselben ein reicherer und tieferer Gedankenschatz niedergelegt, als ihn das tägliche Leben (sofern es nicht selbst aus jenem sich nährt und ihn weiter fortbildet, also gleichsam ein Schriftenthum in gesprochener Schrift ist,) erzeugt und bietet, da sind durchgearbeitetere und umfangreichere Compositionen vorhanden, in welchen der Geist der Nation seine geheimste Stätte aufgeschlagen hat. Das Verhältniß aber der geistig Unmündigen zu dem, was die guten Schriftsteller der Nation, d. h. die vorzugsweise Mündigen, diejenigen, an welchen die Erwachsenen selbst noch weiter sich fortbilden, geschaffen haben, bleibt im Wesentlichen dasselbe, das schon oben bezeichnet worden, nur daß das Ziel der Mündigkeit jetzt unendlich höher gesteckt ist, nur daß dem natürlichen Hören und Sprechen noch ein geistigeres Hören, das Lesen, und ein geistigeres Sprechen, das Schreiben, zur Seite tritt. Da reicht denn jenes bloße Sprechenhören, gesetzt auch, daß die Hausgenossen und alle Lehrer ohne Ausnahme noch so gebildet und über noch so anziehende und faßliche Gegenstände sprächen, doch bei weitem nicht aus; man muß jahrelang in der Atmosphäre gebildeter Schriftdarstellung, die doch immer in ihren Gegenständen, wie in deren Behandlung den Vorrang behauptet, geathmet haben, um selbst zu einer freien und ungezwungenen und dabei doch zugleich gebildeten schriftlichen Darstellung zu gelangen. Jener allerdings außerordentlich hoch anzuschlagende Vortheil enthält immer nur erst eine Bedingung zu letzterer, giebt diese noch nicht selbst; ja es könnte sogar die

Beschränkung auf das bloße Sprechenhören zu einer Unfähigkeit im Schreiben führen. Es fehlt wenigstens nicht an Beispielen Solcher, die in jener einseitigen Begünstigung herangewachsen, selbst mit großer Leichtigkeit und Gewandtheit zu sprechen verstehen, aber sogleich allen Redequell in sich versiegen fühlen, wenn sie schreiben wollen.

Auch durch die Uebersetzungsübungen kann die deutsche Lectüre keineswegs ersetzt werden. Wir glauben ihren Werth nicht zu gering angeschlagen zu haben, aber dürfen auch um so weniger die Bemerkung unterdrücken, daß man ihren Einfluß, wie in früherer Zeit allerdings geschehen ist, auch überschätzen kann. Sind sie geeignet, die Herrschaft über die Muttersprache sehr zu erweitern, so setzen sie doch zu ihrem Gelingen auch schon eine ziemlich weit gediehene Herrschaft voraus. Nöthigen sie, den ganzen Sprachschatz emsiger zu durchsuchen, um den Wettkampf mit der fremden Sprache glücklich zu bestehen, so muß doch eben etwas vorhanden sein, was durchsucht werden kann. Bilden sie den Tact für charakteristische Verschiedenheit des Styls, da diese mit Sorgfalt wiedergegeben werden soll, so muß, um jene Charakterverschiedenheit bei fremden Schriftstellern zu empfinden, geschweige denn in der Nachbildung zu treffen, der Sinn für Stylverschiedenheit an verschiedenartigen Schriftstellern der Muttersprache, welche unmittelbar unsre Empfindung berühren, schon geweckt und genährt sein. Sonst führen diese Uebungen zu dem heillosesten Undeutsch und sind nichts als eine Uebung im Kauderwelsch, durch welche aller Sinn für die Muttersprache bis zur völligsten Fühllosigkeit abgestumpft wird. Die Wirkung des Uebersetzens ist nicht eine nur von dieser Einen Seite ausgehende; zwischen ihm und dem Deutschlesen findet eine Wechselwirkung statt. Das Letztere schließt, gut geleitet, immer neue Gebiete der Muttersprache auf, die sonst unbetreten bleiben würden; das Erstere nöthigt,

diesen Gewinn, der sonst leicht ein nur möglicher bliebe, nicht aufgenommen, wenigstens nicht festgehalten würde, in einen wirklichen zu verwandeln und für die Dauer sich anzueignen.

Wichtiger ist noch, daß die Schüler erst durch die Bekanntschaft mit der vaterländischen Literatur, welche als der klar herausgearbeitete Ausdruck des nationalen Geistes die wahre ideale Heimath ihres Gemüthes ist, in ein bewußteres geistiges Verhältniß zu ihrer Nation sich hineinleben, und mit dieser inniger und fester zusammenwachsen, und daß eben deßhalb erst durch jene eine recht freie Regsamkeit, eine productivere Stimmung in ihnen erwacht. Wenn es hierfür eines Beweises bedürfte, so brauchten wir nur an die Zeiten der absoluten Herrschaft lateinischer Gelehrsamkeit hinzuweisen, auf die „Zeit, wo man mit Wohlbedacht Nur latein'schen Vers gemacht," aber ja keinen in der garstigen Frau Muttersprache, auf jene „Zeit gepuderter Perrücken," deren Glorie genau mit der Periode der schmackvollsten Zerrissenheit und Abhängigkeit unsers Vaterlandes zusammentrifft. Jene Bekanntschaft ist aber — bei andern neueren Nationen mag dieß wohl anders sein — für uns um des eigenthümlichen Charakters unsrer Literatur willen nicht ohne eine breitere Basis, eine ausgedehntere Lectüre möglich. Wir haben hier nur die moderne im Auge. Denn wie wichtig auch die frühere deutsche Literatur ist, und wie Ausgezeichnetes sie uns bietet, so haben doch nur wenige von jenen Erzeugnissen (vor allen natürlich die Bibelübersetzung und die ächten protestantischen Kirchenlieder) als fortdauernde Momente unsers nationalen geistigen Lebens Bedeutung. Erst das vorige und natürlich noch das jetzige Jahrhundert ist von durchgreifender Wichtigkeit für jede h ö h e r e Bildung, wenn diese nicht ganz aller nationalen Grundlage entbehren soll. Was gewährt nun unsre Literatur in diesen beiden Jahrhunderten im Allgemeinen für ein Bild? Bestrebungen der mannichfachsten Art, — nicht

wenig verwerfliche, dünkelhaft-seichte, fad-sentimentale, endlich bald roh-unsittliche, bald fein-frivole; dagegen aber auch viele höchst preisenswerthe, ein gewaltiges, bisweilen fehlschlagendes, aber auch oft gelingendes Ringen nach einer immer tieferen und reicheren Erkenntniß, nach lebenswarmer und zugleich durchsichtig klarer poetischer Verkörperung eines reichen, ächt menschlichen Gehaltes; dabei sowohl in einer und derselben Zeit als in den auf einander folgenden Jahrzehnten, bei den verschiedenen, ja bei denselben Schriftstellern eine unendliche Verschiedenheit des Styls, wie der Weltanschauung; eine Fortbewegung von beispielloser Raschheit, von einer fast sich überstürzenden Eile. Und hiervon als Folge eine so große Verschiedenheit der Schriftsteller, daß selbst, wenn man sich in einen bedeutenden genugsam hineingelebt hätte, um etwas zu produciren, was mit dessen Schöpfungen verwechselt werden könnte, damit noch gar nicht das Verständniß aller übrigen bedeutend erleichtert wäre; vielmehr könnte dieses bei der großen, mit der Menge philosophischer Systeme zusammenhängenden Verschiedenheit der Weltanschauung durch ein zu ausschließliches Studium eines einzigen, noch so großen Schriftstellers, sehr gehindert und erschwert werden. Um es kurz zu sagen, der erste Totaleindruck ist der einer verwirrenden Mannichfaltigkeit. Nun wäre es zwar scheinbar sehr leicht, sich hier zu helfen, indem man diese widerspruchsvolle Literatur für immer ganz bei Seite stellte; allein unser ganzes Leben, sofern es nicht bloß auf Essen und Trinken gerichtet ist, ist durch diese geistigen Bewegungen berührt und bedingt. Wer unsere Literatur bei Seite lassen wollte, müßte auch unserer ganzen gegenwärtigen Bildung fremd bleiben wollen; und wer könnte, wer dürfte dieß wollen? Gedächten wir uns aber auf beliebig Herausgegriffenes zu beschränken, so wären wir damit der Zufälligkeit in der Wahl, und selbst

im glücklichsten Falle wenigstens der Gefahr großer Einseitigkeit preisgegeben. Ja wir können nicht einmal das Beste ganz ausreichend verstehen, wenn wir uns nicht auch mit dem Verfehlten und mit dem Conflict, aus welchem sich jenes erst herausgearbeitet hat, bekannt machen. Wer kann sagen, daß er Göthe genug erkenne, wenn er um die anderweitigen und zum Theil falschen Bestrebungen, welche neben jenem herlaufen, unbekümmert bleibt? Auch ist ja großentheils selbst das Beste in unserer Literatur noch mit Mängeln, mit mannichfacher Unsicherheit und Einseitigkeit behaftet, zu deren Unterscheidung der Sinn sich am sichersten bildet durch eine Anschauung des Mangelhaften und Einseitigen an solchen Erscheinungen, wo dasselbe, durch keine Erkenntniß oder Ahnung des Richtigeren zurückgedrängt, noch ganz unbefangen und in voller Stärke hervortritt. Wie viel ist z. B. selbst von den bedeutendsten Genien herumgetastet worden im dramatischen Fache, wie wenig hat sich in diesem Gebiete bei uns ein von der ganzen Nation als normal anerkannter Typus festgesetzt, über welchem man jeden diesem Typus nicht gemäßen Versuch vergessen könnte! Oder will man sich endlich nur mit der Gegenwart begnügen, so hat ja auch in dieser nicht etwa eine Hauptrichtung sich ganz entschieden durchgesetzt. Vielmehr ist fast keine der Richtungen seit einem Jahrhundert so ganz verschollen, daß sie nicht von neuem auftauchte und zwar oft um so weniger leicht erkennbar, weil sie jetzt nicht mehr in ihrem Princip, sondern in einer entfernteren Consequenz desselben und in widerspruchsvoller, aber leicht übersehener Mischung mit andern Principien auftritt. Diese Vielseitigkeit und Vielgestaltigkeit, dieser Mangel an allgemein als normal anerkannten Formen und Grundansichten, dieser rasche Proceß macht für jeden Deutschen, der wahrhaft an dem Gange und Geiste der Bewegungen seiner Na-

tion theilnehmen will, ein ausgedehnteres Studium dieses scheinbar bunten Gewirres nothwendig. Und gewiß müssen wir doch von jedem Schüler unsrer Gymnasien wünschen, daß er künftig einmal dieser Theilnahme nicht sich entziehen möge. Künftige Schriftsteller zu erziehen kann freilich nicht unsre Aufgabe sein, aber doch gewiß, den Grund zu legen zur fernern Existenz und weitern Ausbreitung eines höher gebildeten Publicums, eines Publicums, das die Schöpfungen neu auftretender begabter Geister mit Liebe und Einsicht aufnimmt und dadurch diese selbst trägt und hebt. Nun wird zwar Niemand sich einfallen lassen, die Schüler schon in jene Ströme, die so wenig mit einem ruhigen und klaren Spiegel dahingleiten, die vielmehr oft mit so wildem Getös, in so trüben Strudeln dahin und durch einander brausen, auf einmal hineinzustürzen; aber sie fern davon halten, sie höchstens bis an's Ufer führen, und ein wenig hineinschauen lassen, das werden wir denn doch auch nicht dürfen, und wenn wir auch dürften, wenn wir alle deutsche Lectüre der Universitätszeit vorbehalten wollten, doch nicht können; sie würden doch hineinspringen, uud, wenn sie nicht durch uns schwimmen lernten, nur um so eher ihren Untergang finden. Hiermit aber sind wir auf den zweiten der zu besprechenden Puncte geführt. Deutsche Lectüre ist nicht bloß im Allgemeinen unsern Schülern nothwendig, sie gehört auch als ein wesentlicher Unterrichtsgegenstand in die Schule selbst hinein.

Sie gehört hinein schon wegen der Gefahr, daß, wenn wir nicht durch unsre Methode der Erklärung und Durchsprechung die deutsche Lectüre zu einer bildenden und kräftigenden Arbeit machen, sie zu einem verbildenden und entnervenden Amusement und Zeitvertreib herabsinke, daß, wenn die Schüler nicht durch uns das Gelesene verarbeiten und verdauen lernen, sie sich dahin verirren, mit einem krankhaften Appetite nur immer neue und neue Speise hinunterzuschlingen. Schon Fichte sah sich

durch die Wahrnehmung der weit verbreiteten Leserei zu einer man weiß nicht, ob mehr tragischen, oder komischen Schilderung des absoluten Lesers veranlaßt, die, wie so Vieles von Fichte, übertrieben mehr scheint, als wirklich ist. Diese Sucht hat in neuerer Zeit nicht etwa abgenommen. Wie moralisch und geistig zerrüttend sie ist, leuchtet ein. Aber meint man sie durch gehäufte Schularbeiten, durch Verbote der Leihbibliotheken bekämpfen zu können? Ja, wenn der Schüler, in dem man einmal die Lesesucht hat erwachen lassen, indem man ihr nicht durch positiv wirkende Mittel vorgebaut hat, dadurch sich zurückhalten ließe! wenn man über jenes Verbot wachen könnte, wenn nicht, diese Möglichkeit selbst angenommen, so viele Schüler bei den Aeltern genug Lesereien, vor allem Romane und Journale, offen da liegen fänden! Oder meint man, daß eine Verwandlung aller Gymnasien in geschloßne Anstalten mit dem strengsten Sperrsystem helfen würde? Ja, wenn nur die Sperrsysteme etwas fruchteten, und nicht vielmehr zur Ueberlistung führten, der in diesem Falle nur dadurch gesteuert werden könnte, daß man jedem Schüler einen besondern und zwar unbestechlichen Aufseher zur Wache beigäbe, der ihn keinen Augenblick verließe, der noch während der Schlafzeit ihn immerfort unter den Augen hätte, der ihn namentlich auch in seine Ferien begleitete! Eine Herrschaft des Schreckens — und das müßte denn doch ein Sperrsystem sein, — wäre moralisch depravirend, und würde nicht einmal etwas fruchten. Verstehe sich nur erst der Lehrer dazu, den lauernden Aufpasser gegen den Schüler zu spielen, so fordert er damit nur die List heraus, und in dem dann sich entspinnenden Kampfe zwischen der beiderseitigen Schlauheit trägt die Pfiffigkeit des Schülers in der Regel sicher den Sieg davon, um so sicherer, weil eine Menge Schüler sich's bald zur Ehrensache machen werden, zu wetteifern, wer den Zuchtmeister — denn weiter ist ihnen ja dann der Lehrer nichts mehr —

am geschicktesten und durchtriebensten hinter's Licht führen könne. Der wahre, einzig vernünftige und sittliche Weg, der Leserei zu begegnen, ist, daß man lesen lehrt. Die Leserei ist nichts als die Befriedigung des rohen Triebes nach geistiger Beschäftigung, eine Befriedigung, die auf dem bequemsten Wege in dem beständigen Lesen von etwas Neuem gesucht wird. Der rohe Trieb, der eben weil er roh ist, auch mächtig ist, über den der damit Behaftete keine sittliche Gewalt und Herrschaft hat, kann nur dadurch mit Erfolg bekämpft werden, daß man ihn zum gebildeten Bedürfniß erhebt. Durch Anleitung und Gewöhnung an ein verständiges und überlegtes Lesen guter und passender Bücher muß das Lesen schlechter verleidet und zur moralisch-geistigen Unmöglichkeit gemacht werden. Aber wenn der Schüler nun nach zwar guten, aber über seine Bildungsstufe noch hinausliegenden Büchern greift, oder wenn er zwar lauter ihm angemessene Bücher liest, aber in zu großer Zahl? Auch dagegen giebt es kein anderes wirksames Mittel, als daß man ihm die rechten Bücher und in der rechten, d. h. mäßigen, Anzahl in die Hände giebt, und auf eine anziehende und bildende Weise mit ihm theils genau durchgeht, theils wenigstens bespricht; dann wird er schon von selbst eher im rechten Gleise bleiben, und wo er doch auszubiegen Miene macht, durch ein Gefühl des Dankes für den vorausgegangenen bildenden Unterricht, und des Vertrauens für die liberale Behandlung bereitwilliger gestimmt sein einer abrathenden Warnung Gehör zu geben, als er sich finden lassen würde, einem strengen Verbote sich zu fügen.

Freilich meinen Viele, die mit uns in der Protestation gegen das Uebel, wenn man nicht lieber sagen will, gegen das Laster der Leserei, (denn es ist dasselbe in der That eine geistige Selbstbefleckung,) übereinstimmen, daß man zwar gegen dasselbe durch moralische und geistige Mittel einschreiten müsse, nicht durch physi-

sche, daß jene aber auch zur Genüge in einer bildenden Lectüre der alten Classiker in den Schulen gegeben seien, Interpretation deutscher Classiker in der Schule also überflüssig, ja wohl gar bedenklich sei. Man müsse, heißt es dann wohl weiter, der ohnehin nur in zu hohem Grade vorhandenen und nur zu sehr außer dem Hause gehegten Neigung der Schüler zu einer Lectüre, welche weniger Anstrengung koste, mithin auch weniger geistbildend sei, eher steuern und engere Gränzen setzen, als durch Einführung in den Kreis der Schulbeschäftigungen und durch die darin liegende Sanction jene Neigung gleichsam privilegiren und recht ausdrücklich hegen und pflegen.

Für den ersten Augenblick mag dieß einigen Schein haben, in der That aber ist es durchaus unbegründet. Ist denn das Lesen der Buchstaben, Worte und Sätze auch schon ein Verstehen? Stelle man doch nur einmal, bei welchem Unterrichtsgegenstande man will, eine zusammenhängende Repetition an, — aber nicht eine, bei welcher der Schüler bloß das Einzelne giebt und erst der Lehrer den Zusammenhang durch eingestreute Zwischenbemerkungen herstellt, — und es wird sich nur zu deutlich herausstellen, wie schwer es ist, den Schüler dahin zu bringen, daß er ein Ganzes als solches, in kürzerer zusammengedrängter Fassung festhalte und wiedergebe; und wenn man sich dann darauf beruft, daß ja gerade die Lectüre fremder Schriftsteller die Aufmerksamkeit ganz besonders fixire, so liegt doch in der That die Wahrnehmung nahe genug, wie leicht bei dem langsamen Gange, welcher durch die Schwierigkeit der einzelnen Worte, des Baues der Sätze u. s. f. bei fremden Schriftstellern nothwendig gemacht wird, einem Schüler, der nicht sonst schon an zusammenhängende Auffassung gewöhnt ist, das Ganze über dem Einzelnen verloren geht. Der erste beste Versuch wird das bestätigen. Lasse man einmal nach Erklärung einer Rede von Cicero, nach Darlegung und Ent-

wickelung ihres Ganges und ihrer künstlerischen Anlage, von mehreren Schülern nach einander diese Darlegung wiederholen, und man wird, wenn man sich nicht bloß mit der kahlsten und ganz im Allgemeinen sich haltenden Angabe des Inhaltes und Ganges begnügen will, nicht etwa nur beim ersten und zweiten Schüler, wo man immer noch nachhelfen mag, sondern selbst beim dritten und vierten nicht selten noch auf Lücken, auf Schiefheiten, auf Mißverständniß des logischen Ranges der verschiedenen Parthieen stoßen. Freilich, wenn man sich durch das allerdings oft nur zu natürliche Verlangen weiter zu gehen zu der willkommenen Täuschung verleiten ließe, als ob eine Prüfung der angegebenen Art nach der vorausgegangenen bündigen und faßlichen Darlegung wohl überflüssig sein werde, dann wird man sich jene unangenehme Erfahrung ersparen, aber auch eine Gelegenheit vorübergehen lassen, welche darauf aufmerksam machen könnte, wie viel Ursache man hat, auch die kleinste Hülfe nicht zu verschmähen, welche für die Bildung des Schülers zu der schweren Kunst, eine ganze Schrift, nicht bloß die einzelnen Perioden oder Absätze derselben, zu lesen, sich irgend darbietet. Und welche größere und nachdrücklicher wirkende Hülfe ließe sich denn wohl denken, als die zweckmäßige Erklärung von solchen Schriftganzen, bei welchen schon die natürliche Bekanntschaft mit der Sprache einen raschern Fortschritt, ja gerade den umgekehrten Gang der Erklärung möglich macht! Welcher Vortheil, wenn man die Lectüre des ganzen in seine Gliederung hinein zu verfolgenden Stückes (und nach einiger vorhergegangener Uebung auch den Versuch, sich dieser Gliederung ohne Hülfe möglichst zu bemächtigen) beim Schüler schon voraussetzen kann! Welcher Vortheil selbst für die fremden Schriftsteller, bei denen der Schüler sonst froh zu sein pflegt, wenn er endlich mit einem Stück durch und zu Ende ist, während, wenn es ihm zur andern Natur wird, bei Allem,

was er in der Muttersprache liest, stets das Ganze im Auge zu haben, diese Gewohnheit auch auf alle Lectüre in fremden Sprachen sich überträgt, so daß er dem Lehrer derselben bei der Zumuthung, sich in dem fremden Original vollständig zu orientiren, bereitwillig entgegenkömmt! Welche Erhöhung und Belebung des Interesses für die fremde Literatur selbst, wenn überall die Mühe, der Ernst und die Geduld, welche das Verständniß der einzelnen Periode auferlegt, nur als der nothwendige Weg zum freien Ueberblick des Ganzen, zur vollen Aneignung desselben von innen heraus dem Schüler erscheinen! Ueberdieß, wenn auch ein recht treuer und unermüdlicher Eifer des Lehrers bei Erklärung fremder Schriftsteller jener Hülfe allenfalls nicht bedürfte, so würde doch gegen die Nothwendigkeit der Erklärung heimischer Schriftwerke nichts daraus folgen, da die Fertigkeit im zusammenhängenden Verständniß der alten Schriftsteller *) noch keineswegs sogleich ein eben so gründliches Verständniß unsrer deutschen möglich macht. Der Grund hiervon liegt in der tiefern Weltanschauung der modernen Zeit, und namentlich der deutschen Nation. Wer das zehnte Buch von Quinctilian auch noch so gründlich versteht, ist dadurch noch nicht in den Stand gesetzt, die kritische Parthie in Schillers Abhandlung „über naive und sentimentale Dichtung" recht zu verstehen. Göthes Iphigenie zu würdigen genügt es nicht, daß man die Euripideische richtig verstanden; da bedarf es noch anderer Arbeit, noch anderer Vertiefung in die innere sittliche Welt des modernen Menschen, und in den Bildungsgang des Dichters. Und wer Pindar so fertig zu lesen verstände, wie

*) Ich habe hier überall nur die Alten genannt, nicht als ob nicht dasselbe auch von den neuern fremden Schriftstellern gälte, sondern weil die Gegner der Interpretation deutscher Schriftwerke sich immer auf jene zu beziehen pflegen.

ein Knabe seine Fibel, gehe er dann doch einmal an Schillers Künstler, an die Ideale und das Leben, und an viele der Gnomen Göthe's, und es wird ihm, wenn er nicht ausdrücklich hierauf geübt und vorbereitet ist, dabei zu Muthe sein, als seien diese griechisch und sein Pindar deutsch. Der unglückselige Wahn, als ob, weil im Ganzen die Sprache keine Schwierigkeit in den Weg legt, deshalb auch das Verständniß unserer großen Schriftsteller, der Schriftsteller, auf die wir mit Recht stolz sind und die wir immer im Munde führen, keine besondere Schwierigkeit habe, wird wahrhaftig zur Genüge widerlegt durch einen einzigen Blick auf die geringe Zahl befriedigender Beurtheilungen und Charakteristiken deutscher Dichter, auf die nicht seltnen Mißdeutungen von Seiten selbst geistreicher Männer, auf das häufig sich zeigende Unvermögen einer klaren und bestimmten Begründung des Urtheils über unsre großen Schriftsteller, das sich bei einem nicht geringen Theile selbst der gebildeteren Stände mehr nach einem mächtigen, aber unbewußten Gefühl, als auf dem Wege objectiven Verständnisses festgesetzt hat.

Mit jenem seltsamen Wahne hängt auch ein in der That auffallender Einwand zusammen, der hier und da gegen die Einführung eigentlicher Interpretationsstunden deutscher Classiker erhoben wird. Da die Anlagen der Schüler und ihre Neigung so verschieden seien, so sei auch nicht für alle dieselbe Lectüre förderlich; sondern je nach seiner Individualität werde der Eine mehr durch Lessing, ein Anderer mehr durch Göthe, wieder Einer mehr durch Schiller gefördert; dieser von der Natur selbst eingepflanzten und daher sorgfältig zu beachtenden Neigung aber trete man, wenn man durch öffentliche Erklärung Alle zu derselben Lectüre zwinge, voreilig entgegen. — Hier wird dann freilich vorausgesetzt, daß die Schüler für sich allein mit rechtem Erfolge unsre Classiker lesen können. Wir

wollen diese kühne Voraussetzung, von deren Ungrunde man sich sogleich überzeugen kann, einmal gelten lassen. Aber wie trifft denn nun der Schüler (oder der Lehrer für ihn) gerade das seiner Individualität Zusagende? Man sollte doch wohl meinen, am besten und sichersten dann, wenn durch eine mannichfaltige Lectüre eine Wahl möglich wird? Ich wenigstens — und es hat mir nicht an Gelegenheit gefehlt, hierüber Erfahrungen zu machen, — habe noch immer gefunden, daß gerade die Aufgabe der Anempfehlung der passendsten Lectüre nicht so leicht ist, daß nicht jede Gelegenheit, wodurch man hierüber in jedem einzelnen Falle mehr Basis für das Urtheil gewinnt, höchst willkommen sein müßte. Den Schüler aber seinem eignen Herzenszuge zu überlassen, möchte denn doch nicht gerathen sein, wie Jeder zugeben wird, der diese Sympathieen und die Früchte, welche sie gerade bei geweckten Köpfen und erregten Gemüthern zu tragen pflegen*), zu beobachten sich die Mühe genommen hat. — Und dann, was soll es denn schaden, wenn der Schüler mit Verstand Schriften von vielen Schriftstellern liest, da ihm dadurch ja immer nicht benommen wird, einem bedeutenden Schriftsteller vorzugsweise sich hinzugeben. Durch die Beschäftigung mit andern wird er sogar öfters von diesem nicht einmal abgeführt, vielmehr tiefer in ihn hineingeführt werden; z. B. könnte ihm die Lectüre einer Schillerschen, einer Garve'schen Abhandlung, den Sinn für das Charakteristische in der Prosa Lessings schärfen. Nur in dem Einen Falle, wenn tactlose Lehrer statt zum Verstehen und Auffassen von Un-

*) Ich meine hier gar nicht die gemeine Romanleserei, sondern die Lectüre von Schriftstellern, wie Jean Paul, der in Schülern eine wahre Verwüstung des Geistes und Geschmackes anzurichten gemacht ist, welche durch die mächtige sittliche Einwirkung keineswegs aufgewogen wird, da die sittliche Einwirkung auch eine klare sein muß, und eine solche durch Schiller und ähnliche wohl möglich ist.

terschieden vielmehr zum Urtheilen und Absprechen anleiteten, nur dann wäre eine Gefahr, und zwar eine allerdings nicht geringe, vorhanden, die nämlich, daß eine schöne, ganz berechtigte und für die Zukunft eine reiche Frucht versprechende Neigung gestört und beeinträchtigt würde. Wer noch auf die Gott sei Dank längst überwundene Meinung, daß Schiller kein Dichter sei, sich etwas einbildet, der würde freilich schlecht zum Erklärer Schillers taugen, und müßte mit seiner Mißleitung mehr Unfug anrichten, als eine nicht geleitete Lesung Schillers Nachtheil nach sich ziehen könnte.

Doch noch immer sind wir mit den Gegengründen gegen Einführung eigner deutscher Interpretationsstunden nicht zu Ende; die Sache ist zu wichtig, der Erfolg des deutschen Unterrichts dadurch zu sehr bedingt, als daß wir uns einen derselben ersparen dürften, so müde ihrer vielleicht der größte Theil der Leser bereits sein wird. Es habe ja früher keine gegeben, sagt man, in den Zeiten, welche der Stolz unserer Literatur sind. Lessing, Göthe, Schiller, heißt es, seien ohne solche Lectionen, durch welche man vergebens die fehlende Productivität zu erzwingen suche, zu so großen Meistern erwachsen. Wäre damit nur nicht zu viel bewiesen! Denn Göthe wenigstens und vollends Schiller sind nicht eben die besten Griechen gewesen. Wozu also, könnte man zur Entgegnung fragen, wozu da so viel Griechisch auf den Gymnasien, und noch dazu so gründlich grammatisch betrieben? Wozu die bessern Grammatiken, Wörterbücher und Schulausgaben der nach-schillerschen und nach-göthe'schen Zeit? wozu die ganze Verbesserung des Schulwesens, die man doch wohl, so weit dasselbe noch von seinem höchsten Ziele entfernt sein mag, nicht läugnen wird? ja wozu überhaupt Gymnasien und öffentliche Schulen, da Göthe eine solche nur kurze Zeit besucht hat? Wollen wir dieselben etwa nur als nothwendige Hülfen für alle die, deren Vermö-

gensumstände die kostspieligere Privatunterweisung nicht erlauben, und nicht vielmehr für Anstalten ansehen, welche eben durch die Einordnung des Einzelnen unter das Gesetz der Gesammtheit am sichersten und leichtesten den Charakter zum Gefühl der Gemeinschaft und der wesentlichen Gleichheit Aller zu bilden, und den Privatsinn und auch wohl Privateigensinn zum öffentlichen und zum Gemeinsinn zu erweitern im Stande sind? — Und dann: schaden würde es doch gewiß einem künftigen Schiller, einem künftigen Göthe, wenn eins unserer Gymnasien mit einem solchen gesegnet sein sollte, sicherlich nichts, wenn ihm auf der Schule der Göthe und der Schiller, den wir wirklich schon haben, in einer gründlich bildenden Methode erläutert würde; aber auf solche neue geistige Größen rechnen und um solcher schmeichelhaften Voraussetzungen willen der überwiegenden Mehrzahl unserer Schüler vergessen — das hieße doch wohl die Naivetät auf's Aeußerste treiben.

Sollen nun aber die Erklärungsstunden wirklich fruchtbar werden, so ist natürlich erforderlich, daß das zu Erklärende in den Händen aller Schüler sich befinde, während man sich bei etwas, das bloß besprochen werden soll, (ein Unterschied, der sich wohl von selbst erklärt, weiter unten übrigens ausführlicher zur Sprache kommt) mit dem Vorhandensein in einigen Exemplaren allenfalls begnügen kann, wenigstens begnügen muß, da dessen zu viel ist, als daß alle Schüler alle diese Stücke haben könnten. — Das bloße Vorlesen von Proben, auf das man sich nicht selten zu beschränken scheint, wäre etwas Vorübergehendes, und würde, wenn nicht durch öftere Erklärung der Fertigkeit, auch etwas bloß einmal Vorgelesenes besser zu fassen und festzuhalten, vorgearbeitet wird, mehr amüsiren als bilden; der eigne Besitz des zu erklärenden Stückes macht gründliche Vorbereitung, sodann aufmerksames Folgen während der Erklärung, endlich sorgfältiges

Wieder= und Immerwiederlesen möglich, kurz bringt alle die Vortheile, die sich kein Lehrer der alten Sprachen für seine Lectionen will entgehen lassen, und die also wohl auch der Lehrer des Deutschen wird fordern dürfen. Da nun aber begreiflicher Weise die Anschaffung einer ganzen Reihe einzelner Bände dem Schüler nicht zugemuthet werden kann, so ist die Einführung wohlberechneter Chrestomathieen schlechterdings erforderlich. Die Beschaffenheit derselben auseinanderzusetzen kann ich mir ersparen, da ich theils in jenen Vorreden meine Ansicht schon ausgesprochen, theils sich dieselbe aus dem, was über Wahl der Lectüre wird bemerkt werden, von selbst ergiebt. Erfreulich übrigens ist es, daß diese Chrestomathieen in neuerer Zeit sich so mehren; die Concurrenz ist auch hierin von wesentlichem Vortheil; das ganz Rechte und Gemäße kann erst allmählich getroffen werden*). Auch ist es ein Beweis, daß die Ansicht von der Nothwendigkeit solcher Schulbücher immer mehr Raum gewinnt. An manchen Orten freilich wird sich das Deutsche die Gewährung dieser billigen Forderung erst noch erkämpfen müssen. Die Lehrer des Deutschen haben ein Recht, darauf zu dringen, daß ihnen dasselbe gestattet werde, was den Lehrern anderer Fächer gestattet ist, nämlich ihren Unterricht auf Bücher, die in den Händen aller Schüler befindlich sind, zu gründen. Der Kostenpunct kann keinen genügenden Gegengrund abgeben; warum werden denn in al=

---

*) Ist dem Herausgeber ein Urtheil über seine eignen Versuche erlaubt, so möchte ich bemerken, daß ich selbst in meinem später erschienenen Lesebuche einen Fortschritt praktischer Brauchbarkeit gegen mein Handbuch wahrzunehmen glaube, in welchem ich zwar auch jetzt noch kein Stück finden kann, dessen gründliches Durcharbeiten nicht den Schüler wesentlich fördern müßte, das aber zu viele Stücke enthält, welche eine ausführliche Erläuterung verlangen, daher, wenn es zu einer neuen Ausgabe käme, mehrere von diesen mit leichtern, natürlich aber nicht gehaltlosen, vertauscht werden würden.

len andern Fächern den Schülern öfters Ausgaben leichten Muthes, und zwar gar nicht so geringe, zugemuthet? Manches einzelne Buch für den griechischen, den lateinischen, den mathematischen, den geschichtlichen Unterricht kostet halb so viel, als der ganze Apparat zum deutschen Unterricht für die ganze Schulzeit kosten würde. Woher also die hier und da auf einmal, wenn es den Unterricht in der Muttersprache gilt, hervortretende, so überaus zärtliche Besorgniß für den Geldbeutel der Schüler? Doch nicht etwa aus einer Anwandelung der antiquirten Vorstellung, daß die deutsche Literatur doch eigentlich mit der alten nicht ebenbürtig und eine Verbindung mit ihr nur eine Mesalliance für den künftigen Gelehrten sei?

Ist nun aber Erklärung deutscher Schriftwerke in der Classe und zu dem Ende auch Einführung zweckmäßiger Chrestomathieen nothwendig, so reicht diese doch natürlich noch nicht aus, sondern es bedarf noch häuslicher Lectüre und zwar nicht nur einer vom Lehrer mit Berücksichtigung der Individualität und des Bildungsstandes jedes Einzelnen geleiteten, sondern auch einer vom Schüler mit Ernst und als wirkliche Arbeit betriebenen. Ich darf hier eine Ansicht nicht übergehen, die ich durchaus nicht theilen kann, und gegen die ich gerade deswegen um so entschiedeneren Einspruch einlegen muß, weil sie von einem Manne ausgesprochen worden, dessen Geist und Verdienst auch ich sehr hoch achte und mit dem ich mich in sehr wesentlichen Puncten in vollkommner Uebereinstimmung befinde. Deinhardt in seinem Buche: Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit, Seite **143**, sagt wörtlich: „Aber die deutsche Lectüre gehört in die Erholungsstunden des Schülers. Die eigentliche Arbeit bildet das Studium der alten Classiker*). Wenn ein Schüler

*) Dieß ist wohl dem Zusammenhange nach nur im Gegensatz zu

dieser Arbeit seine Kraft entzieht und auch in den Arbeitsstunden deutsche Bücher, wenn auch mit Sorgfalt und Nachdenken liest und*) die alten Classiker vernachlässigt, so entsteht in ihm nothwendiger Weise jenes schöngeistige, süßliche, sentimentale, geistreich und gefühlvoll sich gebehrdende Wesen, welches zu nichts Ernstem und Tüchtigem nütze ist, sondern nur in Resourcen und Theegesellschaften gehört, wo über Theater, Schiller, Göthe und dergleichen viel gesprochen und nichts entschieden wird." Wie in aller Welt konnten sich, fragen wir, in die warme und gedankenvolle Auseinandersetzung über die Bedeutung der deutschen Aufsätze und der deutschen Lectüre im Gymnasialunterrichte so grundlose und willkührliche Behauptungen einschleichen? Also dieß wäre die Folge davon, wenn der Schüler Lessing, Schiller, Göthe und andere von unsern Meistern mit Sorgfalt und Nachdenken liest? Man sollte meinen, vielmehr könne durch nichts das mit Recht so abschreckend geschilderte Wesen, das man nicht genug hassen kann, gründlicher verleidet werden. Freilich der Verfasser sieht diese Folge nur für den Fall, daß sie in den Arbeitsstunden gelesen werden, voraus. Aber wenn sie für die Arbeitsstunden des Schülers nicht gut genug sind, wie kann er dann ihre Erklärung in den Schulstunden verlangen (Seite **144**), die doch nicht etwa bloße Erholungsstunden für den Schüler werden sein sollen, und woher soll denn die deut-

---

dem Deutschen zu verstehen; denn die Mathematik wird der Verfasser gewiß nicht in die Erholungsstunden verweisen wollen.

*) Ich muß gestehen, daß ich mit diesem „und" nicht recht fertig zu werden vermag. Soll die Vernachlässigung der alten Classiker als eine nothwendige Folge eines sorgfältigen und mit Nachdenken verbundenen Lesens deutscher Bücher (das soll doch wohl heißen: unsrer Meister?) angesehen werden, sobald dieß Lesen in die Arbeitsstunden fällt?

sche Lectüre in den Erholungsstunden getrieben, Vortheil, in den Arbeitsstunden dagegen, wenn auch mit Sorgfalt und Nachdenken betrieben, Nachtheil bringen? Vielmehr wäre doch wohl zu fürchten, daß der Schüler, wenn er deutsche Schriften nur in seinen Erholungsstunden liest, sie auch nur zur Erholung, also ohne Sorgfalt und Nachdenken, lesen werde. Das niederträchtige Theegeschwätz aber über Göthe und Schiller, woher anders rührt es denn, als daß man ihre Lectüre nur als eine Sache der Erholung, der Unterhaltung, nicht als eine Sache der Anstrengung und der Arbeit betrieben hat? Gerade umgekehrt könnte man versucht sein die Behauptung zu stellen, und wenigstens für den größten und den bildendsten Theil der deutschen Privatlectüre wird man fordern können, daß, weil sonst der Schüler hier, wo keine Fremdheit der Sprache im Wege steht, nur zu leicht zum bloßen Amüsement, höchstens im Drange nach einer unbestimmten Gefühlserregung liest, ganz ausdrücklich die höchsten, für den Schüler erreichbaren Ziele ins Auge gefaßt werden, und zu einer in solcher Tendenz unternommenen Lectüre kann unmöglich die Zeit, in welcher der Schüler, nachdem er sich abgearbeitet hat, eine Erholung sucht, für gut genug gelten; ja, wäre selbst der bloße Genuß, unter dem wir doch immer nur den ächten zu verstehen haben, das Ziel, so verlangt doch auch dieser die volle Frische der Seele. Mithin kann Deinhardts Behauptung nur für die in gewissen Gränzen allerdings auch statthafte, rein stofflich interessante cursorische Lectüre gut geschriebener Reisen und dergl. gelten gelassen werden, bei welcher es bloß auf die Festhaltung des Inhaltes im Allgemeinen und auf den schon durch die bloße Spannung auf den Stoff hervorgehenden Gewinn für die Gewandtheit und den leichten Fluß der Darstellung ankömmt.

Es wurde aber oben behauptet nicht nur, daß die deutsche Lectüre (und Interpretation) nothwendig sei, sondern auch

daß sie die natürliche Basis abgebe für alle Bildung, welche in den deutschen Lectionen zu erzielen ist. Der Beweis ist nicht schwer. Worin wird diese Bildung bestehen müssen? In den praktischen Fertigkeiten des guten Lesens, des Verständnisses guter Schriftsteller, des Auffindens treffender Gedanken über angemessene Aufgaben, so wie der richtigen, fließenden und zusammenhängenden mündlichen und schriftlichen Darstellung derselben. Ferner in einem mannichfaltigen Wissen, theils einem theoretisch-abstracten, theils einem historischen, in Grammatik, Metrik, Rhetorik, Poetik, — in Geschichte der Sprache und Literatur*). Nun, weist dieß nicht alles auf Lectüre als unerläßliche Vorbedingung hin? Ist nicht dieß mannichfache Wissen nur ein Resultat der Reflexion auf das Schriftenthum? ist die Theorie je bei einer Nation eher aufgetreten, bevor in entschiedenen und rein ausgeprägten Gestalten die concrete Grundlage zur Theorie vorhanden gewesen? Warum wollten wir einen andern Gang einschlagen? Ist doch der Weg der Völker und der Menschheit auch der natürlichste und sicherste für den Einzelnen! Freilich — die Grammatik kann auch auf die mündlichen Hervorbringungen jedes Augenblickes basirt werden; und wir wollen die Reflexion auf das, was der Schüler jeden Augenblick selbst thut, keineswegs ausschließen; aber wenn die grammatische Belehrung doch nicht bloß auf die Erleichterung des Verständnisses dessen, was so gewöhnlich gesprochen wird, und des gewöhnlichen Sprechens hinzielen darf, ja für dieses sogar ganz entbehrt werden könnte, und erst für das Verständniß gebildeter Schriftdarstellung und die eigne Fertigkeit darin wahr-

*) Daß am schicklichsten auch der Unterricht in der Propädeutik der Philosophie (in der formalen Logik, der empirischen Psychologie, und — was nicht fehlen darf — der philosophischen Sprachlehre), so wie in einer Encyklopädie der auf der Schule betriebenen Wissenschaften, welche jetzt noch ganz fehlt, dem Lehrer des Deutschen zufällt, davon später.

haft nothwendig wird, so wird doch wohl das Rathsamste sein, auch immerfort solcherlei Spracherzeugnisse höherer Art, wie sie gebildete und dem jedesmaligen Alter verständlich zu machende Muster darbieten, vor Augen zu haben, und überwiegend aus deren Betrachtung die grammatische Einsicht hervorwachsen zu lassen. — Metrik aber, Rhetorik und Poetik, alles Disciplinen, die es ja durchaus nicht mit Hervorbringungen des gewöhnlichen Sprechens zu thun haben, setzen offenbar zu ihrem Verständniß ein Schriftenthum als bekannt voraus. Nun ließen sich allerdings diese Lehrobjecte — eben so wie die Grammatik — auch an die fremden Sprachen und Literaturen anschließen, aber doch nur bis zu einem gewissen Grade, so weit jene Gesetze eben eine durchgreifende Gültigkeit haben. Aber wie viele Modificationen treten nicht ein! wie verschieden ist z. B. unser Drama von dem antiken! Und besitzen wir nicht manche Gattungen, welche theils uns ganz eigenthümlich angehören, theils — wenigstens auf der Mehrzahl der Gymnasien — in einer andern Literatur, wenn sie auch in derselben gleichfalls vorhanden sind, gar nicht oder nur in wenigen Mustern zur Anschauung kommen? Man denke nur an unsre Balladen und Romanzen, an Schiller's contemplative Lyrik, an die sociale Novelle, an die kirchliche, die akademische Beredtsamkeit *)! Uebrigens soll die Ausbeute, welche für die Veranschaulichung und Belebung jener Disciplinen sich in fremden Literaturen bietet, nichts weniger als verschmäht werden; nur, wenn sich die Gelegenheit dazu auch in der heimischen findet, warum nicht an diese, die doch jedenfalls dem Gemüthe näher steht, jene Belehrung anschließen? wenn aber in der heimischen Literatur noch Modificationen oder neue Erscheinungen auftreten, wo könnten diese schicklicher zum Vortrag kommen, als in den deutschen Lectionen? Fällt dieser Unterricht

*) In der Grammatik an den Ablaut, in der Metrik an die Nibelungenstrophe u, s. f.

auch nicht so ganz in den deutschen hinein, wie dieß bei Geschichte unsrer Sprache und Literatur der Fall ist, so liegt er doch diesem am nächsten.

Aber wir forderten noch mehr; nicht bloß anschließen sollte sich diese theoretische und geschichtliche Belehrung an die deutsche Lectüre, sondern auch aus dieser hervorwachsen. Gewöhnlich giebt man die Theorie vorn weg, und läßt Lectüre nur zur Exemplification folgen. Damit aber wird eine gute Uebung aufgegeben, — die des eignen Findens, — und für Rhetorik und Poetik, welche zarterer Natur sind, und mit dem Gemüthsleben in engerer Verbindung stehen, sogar ein bedenklicher Weg eingeschlagen. Namentlich für die Poetik ist dieß wohl ins Auge zu fassen. Nichts stört die Unbefangenheit der Hingabe, die Frische des Genusses poetischer Werke mehr, als wenn schon vorher Rubriken im Kopfe herumspuken, allgemeine Maaßstäbe, an welche unwillkührlich jene gehalten werden; nichts kann so leicht zu der Meinung verführen, als ob Gedichte nach vorher fertigen Regeln verfertigt werden müßten und verfertigt worden wären; nichts entfernt weiter von der richtigen Ansicht, daß jedes poetische Werk ein lebendiges Wesen ist, das seine eigne innere Gesetzgebung in sich trägt, die eben aus ihm selbst herausgefunden sein will, die nicht ohne ein Verhältniß zu allgemeineren Gesetzen der producirenden Phantasie und Empfindung ist, immer aber dazu, namentlich bei den modernen Völkern, in einem ganz andern Verhältniß steht, als dem eines bloßen Exempels. Ist die Poetik, welche man dem Schüler bietet, von einem eine weite Umsicht gestattenden Standpuncte aus entworfen, so tritt sie dem Schüler in eben dem Maaße fern, als er der Fülle der historischen Erscheinungen, Angesichts deren jene aufgebaut ist, noch fern steht; (was wollte er anfangen mit einer Dramaturgie, welche die Griechen und die Römer, die Spanier, die Engländer, die Franzosen, die Deut-

schen im Auge hätte?) ist sie bloß im Hinblick auf den dem Schüler bekannten Kreis poetischer Schöpfungen angelegt, so raubt sie, indem sie als Theorie auftritt, mithin für den Schüler die Miene ähnlicher Allgemeingültigkeit, wie die Grammatik, gegen welche zu verstoßen ein Fehler ist, annimmt, die Unbefangenheit für neue, nicht berücksichtigte, einem andern Gesetze folgende Werke. Dagegen fällt dieser Schein nicht auf sie, wo sie nur als Summe von Beobachtungen, als Resultat der Betrachtung einer beschränkten Zahl von Werken auftritt; es entsteht weniger leicht ein störendes, vielleicht zwar begründetes, vielleicht aber auch unbegründetes Vorurtheil gegen abweichende Erscheinungen, wenn der concreten Wirklichkeit durch ihr Vorausgehen ihr Recht gesichert bleibt.

Dieß Alles scheint uns zur Genüge dafür zu sprechen, daß einer verständigen Lectüre ein noch weit höherer Rang eingeräumt werden müsse, als in ihrer bloßen Aufnahme in jeden Lehrplan liegen würde. Man lasse das Wissen um die Sprache und Literatur, um ihre Gesetze und Geschichte hervorgehen aus der Lectüre (die natürlich gleich mit auf diese Möglichkeit berechnet sein muß), und man wird der erwähnten Gefahr vorbauen und zugleich auf ein regeres Interesse, auf ein willigeres Eingehen stoßen, als wo man den weniger natürlichen Weg einschlägt.

Aber wie steht es mit den praktischen Fertigkeiten? Einige der oben genannten zwar weisen sogleich auf die Lectüre als Basis hin. Denn man wird doch wohl ein gutes Lesen an guten und wohl verstandenen Schriften bilden, man wird doch nicht das einsichtige Lesen durch allgemeine Vorschriften über das Verfahren, wie sie ergötzlich genug in den Lehrbüchern der formalen Logik vorzukommen pflegen, sondern eben durch die Praxis eines einsichtigen Lesens hervorrufen und bilden wollen. Aber die Production? Von dieser muß weiterhin ausführlich

gehandelt werden, und es wird sich dann ergeben, daß Arbeiten über das Gelesene (nicht bloße Reproductionen, auch nicht etwa Imitationen) zwar nicht die einzig zulässigen sind, wohl aber die fruchtbarste und kräftigste Anregung zu immer freieren und durch Gehalt wie durch Wärme und Lebendigkeit ansprechenden Darstellungen, mündlichen wie schriftlichen, in sich schließen.

Wahl und Umfang der Lectüre.

Was aber und *wie viel* soll gelesen werden? Wornach soll sich die Auswahl bestimmen? Die hauptsächlichsten Entscheidungsgründe werden sein: bildender Einfluß auf ein reines, kräftiges und frisches Gemüthsleben; Erweiterung und Vertiefung des Anschauungs- und Gedankenkreises; Einwirkung auf die praktische Geläufigkeit in der Muttersprache, so wie auf den Sinn für Klarheit und Zusammenhang im Denken; Gewinn einer Grundlage für theoretische Einsicht; Einführung in den literarischen Schatz unsrer Nation, vorzüglich in den poetischen, da der poetische Sinn in unsrer Nation gar sehr einer besondern und ausdrücklichen Erziehung bedarf. Nicht alle diese Rücksichten können immer in gleichem Grade gewonnen werden, wohl aber ist keine je ganz aus den Augen zu lassen.

Für die *untern* Classen ist, was die Entwickelung der Sprachfertigkeit betrifft, mit besondrer Sorgfalt die frühzeitige Erweiterung des *Sprachschatzes* wahrzunehmen, welche so oft über einer unerquicklichen Einprägung der Grammatik ganz vernachlässigt worden ist. Und doch kann gerade in *diesen* Classen dafür außerordentlich viel geschehen, während, wenn bei Schülern der *obern* einmal Dürre und Armuth in lexikalischer Beziehung sich vorfindet, die Abhülfe sehr mißlich ist. Diese letztere Erscheinung erklärt sich sehr leicht. Der an Jahren vorgerücktere Schüler hat natürlich eine sprödere Persönlichkeit; ge-

neigt, dem Lehrer willig zu folgen, wo es Aufgaben gilt, von denen er fühlt, daß sie eben erst in seiner Classe gelöst werden können, daß ihre Ueberwindung die eigentliche geistige Ehrensache seiner Classe ausmacht, verfällt er umgekehrt unwillkührlich in eine gewisse Verdrossenheit, ja selbst Störrigkeit, wenn ihm Uebungen in Fertigkeiten zugemuthet werden, von denen ihm ein richtiges Gefühl sagt, daß es eigentlich Uebungen für Kinder oder Knaben sind. Auch eine leichte, ansprechende Lectüre, wodurch in solchen Fällen noch am ersten dem Mangel abzuhelfen ist, schlägt in der Regel nicht sehr an; der Reichthum an Ausdrucksformen und Redewendungen haftet weniger und setzt sich nicht so von selbst als Eigenthum im Geiste fest, wenn einmal nicht durch die Vermittelung eines lebendigen Verkehrs mit den Schätzen der Sprache von früh an das Vermögen entwickelt ist, diese auch ohne absichtliche Bemühung in sich hineinzuziehen. Es ist, wie wenn an einer hart gewordenen Masse der befruchtende Regen, der von der Pflanze begierig eingesogen wird, ohne einzudringen abläuft. Das früheste Alter ist mit seiner Unselbstständigkeit, mit seiner dunkeln Begierde nach einem erfüllenden Inhalt, mit seiner Gedächtnißfrische dem Lehrer, der sich für sein Bedürfniß interessirt, vollkommen hingegeben. Wie vieles haftet hier von selbst, wenn nur nicht durch eine pedantische Methode der zarte Lebenstrieb erstickt wird! Es verhält sich eben mit diesen geistigen Turnübungen, wie mit den körperlichen, bei welchen auch die Kraft und Ausdauer erfordernden dem späteren, die, welche Gelenkigkeit und Beweglichkeit in Anspruch nehmen, dem früheren Alter zufallen! Wie viele Schüler finden sich nicht in allen Gymnasien, die in einer Umgebung aufgewachsen sind, welche mit ihrem Sprechen sich fast nur in dem dürftigen Kreis der alltäglichsten Lebensbedürfnisse herumdreht! Solche namentlich machen eine Einwirkung auf Erweiterung dieses dürftigen Be-

sitzes von Vorstellungen und Ausdrücken dringend nothwendig; die syntaktische Geläufigkeit, wiewohl natürlich auch sehr wahrzunehmen, findet sich doch immer noch eher durch die vielfache Beschäftigung mit den fremden Sprachen, dagegen die lexikalische nur durch wohlgewählte deutsche Lectüre herzustellen ist.

Nach diesen allgemeinen Vorbemerkungen mache ich bestimmte Vorschläge, zuerst für die untern und mittlern Classen zusammen, da diesen, als Knabenclassen, das Vorherrschen der Anschauung gemeinsam ist, und die Unterscheidung dessen, was wieder für jede einzelne sich besonders eignet, (einzelne Bemerkungen darüber streue ich dem Folgenden mit ein), nicht eben schwer ist, indem die Entscheidung hierüber vorzüglich nach dem Umfang und der sprachlichen Schwierigkeit sich zu richten hat: dann für Secunda und Prima, aber für jede besonders, weil hier bei dem wachsenden Umfang, so wie der größern Mannichfaltigkeit der Lectüre, und den sich steigernden Ansprüchen an das Verständniß ein Uebergreifen der Secunda in den Kreis der Prima empfindlichere Nachtheile nach sich ziehen könnte.

Untere und mittlere Classen.

Das Naturgemäße ist, zu beginnen mit episch-anschaulichen und bewegt-fortschreitenden Darstellungen; dafür findet sich Interesse und Auffassungsfähigkeit. Die Theilnahme für das, was auch den unentwickeltern Sinn anzieht, namentlich für die Grundzustände der Menschheit, ist anzuregen; zugleich aber muß, damit nicht etwa ein dumpfes Brüten eintrete, die Lectüre eine mannichfaltige Anregung für die Phantasie enthalten, so daß in Folge dieser doppelten Einwirkung mit der Gemüthsinnigkeit auch der Gemüthsreichthum sich verbindet. Hierdurch wird zugleich die Sprachfähigkeit mächtig gefördert: theils nämlich wird der Wortschatz in großer Ausdehnung dem Schüler hierdurch bekannt und geläufig, ohne daß doch durch

ein Uebergreifen in die schwieriger zu fassende Entwickelung, welche die Bedeutung so vieler Wörter zur Befriedigung tieferer geistiger Bedürfnisse in spätern Zeiten annimmt, dem zarteren Alter zu viel zugemuthet würde; theils wird der Schüler, indem er sich geraume Zeit mit Darstellungen beschäftigt, die sich in einfachern Satz- und Periodenformen bewegen, hierdurch auf eine zwanglose Weise durch den leicht fortziehenden Strom ansprechender Rede auch selbst in den Besitz einer analogen grammatischen Sprachfertigkeit gesetzt. Auch der Entwickelung des logischen Vermögens, wenn gleich wir uns hier nicht auf dem Gebiete abstracter Gedanken befinden, ist ein vielfacher Gewinn gesichert, indem unaufhörlich Gelegenheit zur Veranschaulichung abstracter Kategorieen, wie Ursache und Wirkung, Mittel und Zweck sich darbietet, und die Zerlegung der einzelnen Lesestücke und Bücher in ihre Parthieen, worüber später mehr, eine logisch bildende Operation ist.

Es entsteht aber hier die Frage, nach welchen Richtungen hin die Anschauung zu nähren und zu bereichern ist. Mich dünkt, die beste Antwort hierauf giebt die Geschichte unserer Literatur. Das Volk im Ganzen und Großen, nicht die Gebildeten darunter mit ihrem gesteigerten Bedürfniß, ist mit seinen Sympathieen dem Knabenalter verwandt. Welche Richtung, haben wir also zu fragen, schlug unsre Volksliteratur, die wir sorgfältig von der Kunstliteratur zu unterscheiden haben, in den Zeiten ein, in denen sich bei dem Verfall des Ritterthums und der höfischen Poesie eine lebendigere Bewegung im Volke regte, d. h. besonders im funfzehnten und sechzehnten Jahrhunderte? Wir finden in jenen Zeiten epische Poesie in balladenartigen Erzählungen, Fabeln und Schwänken; die frühern umfassendern epischen Gedichte, so wie viele gleichzeitige ausländische epische Stoffe in die Gestalt prosaischer Volksromane übergehend; und die metrische Form kaum in einem andern

Epos von poetischem Werth erhalten, als in dem immerfort sich umgestaltenden Thierepos; daneben Darstellungen, welche die Anschauung in ein realeres Gebiet hineinführen, Stadt- und Provincialgeschichten, in welchen noch episch empfindende und handelnde Einzelpersönlichkeiten uns begegnen; deßgleichen Beschreibung von Reisen in die lockende, wunderbare Ferne, die aber auch noch keineswegs, durch ein Ueberwiegen des wissenschaftlichen Elementes dem epischen Gebiet entrückt, der didaktischen Literatur zufallen. Das Haupt- und Leibbuch der Nation, die Bibel, von welcher doch wohl außer den Psalmen besonders die historischen Bücher vom Volke am meisten gelesen, sicherlich am meisten verstanden worden sind, mag demselben wohl auch überwiegend als episches Historienbuch, und mit Recht als das inhaltreichste und tiefsinnigste gegolten haben. Endlich stoßen wir vermöge der Sympathie, welche zwischen dem Streben nach religiöser Befreiung und dem Triebe nach Erkenntniß des Alterthums obwaltete, auf eine Menge von Uebersetzungen alter Schriftsteller, namentlich Historiker. Neben Epos und Geschichte steht in reicher Blüthe die Lyrik in dem weltlichen Volksliede, sowie später im Kirchenliede; das Drama dagegen ist zwar sehr beliebt beim Volke, aber größtentheils noch sehr roh, theilweis jedoch durch naive Innigkeit oder Ergötzlichkeit auch für uns noch anziehend. In Prosa Predigten von erstaunlicher Gewalt und seltenem Erfolg, weltliche Beredtsamkeit und Abhandlungen für das Volk so gut wie gar nicht. Was es noch außerdem giebt, ist größtentheils Reimerei und das Werk von zunftehrsamen Handwerkern oder von Gelehrten, die eben auch nichts anderes waren, als Handwerker.

Können wir nun wohl lange zweifelhaft sein, was wir dem Knabenalter vorzugsweise bieten sollen? Eben nichts anderes, als ähnliche Darstellungen oder jene älteren selbst, sei es ganz erneut, oder sei es der jetzigen Sprache nahe gebracht.

In wie reiche Gebiete, alle dem Herzen und einfachen Sinne des Menschen und namentlich unseres Volkes nahe liegend, würde dadurch der Schüler eingeführt, wie eng würde sich die Bildung derer, die künftig den höher gebildeten Ständen angehören sollen, zusammenschließen mit der Bildung, welche der Nation in einer Zeit eigen war, als noch nicht das Uebergewicht Frankreichs in den ihr gemäßen Gang störend eingegriffen hatte! Aus welchem nationalen Grund und Boden würde dann die Bildung der Gebildeten hervorwachsen! — Wie verhielt es sich früher mit der frühsten Bildung der Kinder, da sich die Aeltern noch mehr darum kümmerten, als sie jetzt thun und auch wohl thun können? Vater und Mutter erzählten aus der Bibel, aus Chroniken und alten Geschichtsbüchern, — wer da konnte, auch aus eignem ereignißreichen Leben, aus Welt und Natur; auch an lehrreichen Fabeln und lustigen Geschichten fehlte es nicht; Märchen und alte Sagen von tapfern Helden, von frommen Männern und Frauen, von wunderbaren Fügungen Gottes erbten von Geschlecht zu Geschlecht; geistliche Lieder, kräftig und innig, erbauten, selbst nur halbverstanden, durch den Ton, in welchem sie von vielfach durch das Leben geprüften Aeltern gesprochen wurden, das kindliche Gemüth. Allerdings ist unsere Entwickelung eine reichere und tiefere, aber wir dürfen darum nicht auf jene Zeiten mit Geringschätzung herabsehen, diesen Schatz ächter ungesuchter und unabsichtlicher Romantik nicht fallen lassen. Wir müßten uns glücklich schätzen, wenn unsere Schüler alle mit einer recht reichen Mitgift dieser Art aus dem älterlichen Hause uns übergeben würden, und da dieß leider so selten geschieht, so muß nur um so gewissenhafter die Schule, wie in so manchem andern Stücke, die Mängel der häuslichen Erziehung zu ergänzen sich bemühen.

Ich will jetzt eine Reihe von Büchern, die mir für diesen

Zweck vorzüglich geeignet scheinen, angeben *), ohne gerade streng zwischen Poesie und Prosa zu scheiden, da die prosaischen Stücke selbst noch ein poetisches Element in sich tragen. Streng zu haltende Rubriken sind hier überhaupt nicht wohl möglich, doch wird Niemandem entgehen, daß bald religiöse oder sittliche Lehre, bald Belehrung aus Geschichte oder Welt und Natur, bald ein freieres Spiel der Phantasie in den genannten Schriften vorwaltet.

I. 1) Die biblischen Geschichten, zu deren Lesung Kohlrausch eine vortreffliche Anleitung gegeben. Daran anschließen könnten sich Schilderungen bedeutender Persönlichkeiten und Zustände aus der Geschichte der christlichen Kirche, natürlich müßten sie in schlichtem Volkstone ohne erbauliche Reflexionen erzählt sein. Besitzen wir solche? Was mir bekannt geworden, hat viel zu viel Salbung.

2) Die homerischen Gedichte und andere epische Darstellungen aus dem Alterthum in prosaischer Bearbeitung. Beckers Erzählungen aus der alten Welt sind bekannt und vielfach gebraucht, leider aber durch die dazwischen laut werdende Kinderklugheit entstellt und nicht genug in homerischem Styl gehalten. Den rechten Tact hat Gustav Schwab (die schönsten Sagen des classischen Alterthums. 3 Thle.) bewiesen, der zu diesem nichts weniger als leichten Unternehmen durch eignes

*) Natürlich ohne Anspruch auf Vollständigkeit, dem ein Einzelner gar nicht genügen könnte. Es müssen sich auch hierfür Vereine von Lehrern bilden, welche alle Schriften, die hier in Frage kommen könnten, zur Durchlesung und zur Prüfung ihrer Brauchbarkeit, so wie der Voraussetzungen, welche jedes der brauchbar befundenen Bücher an seine Leser macht, unter sich vertheilen. Die Resultate könnten ja in den Progammen mitgetheilt werden. Das Nachstehende soll (und dieß gilt natürlich auch von den für die beiden obern Classen vorzuschlagenden Bücher) nur als Anregung und Anstoß dienen.

poetisches Talent, durch classische Bildung und durch vieljährige schulmännische Erfahrung vorzugsweise berufen war.

3) Geschichten aus dem Herodot. Ein Lesebuch von Friedrich Lange. Ganz vortrefflich.

4) Die Weltgeschichte von Welter ist schon früher genannt. Daneben wäre aber noch zu wünschen eine ausführlichere Darstellung derjenigen unter den folgereichsten Begebenheiten der Weltgeschichte, welche einen epischen Charakter an sich tragen, z. B. der Feldzüge Alexanders, der Kreuzzüge, des Lebens der Jungfrau von Orleans, der Entdeckungen in Amerika (Campe ließe sich darin jetzt gar wohl übertreffen), der Heldenthaten der Portugiesen in Ostindien u. s. f. Alles knüpft sich hier von selbst an hervorragende Persönlichkeiten, und hat schon dadurch für den Sinn des Knaben etwas Anmuthendes. Möglichst wäre dabei auf die Quellen zurückzugehen, besonders wäre wünschenswerth eine Bearbeitung des Plutarch in diesem Sinne, die in Tertia zu lesen angefangen, in Secunda und Prima vollendet werden könnte; alle bloß gelehrten Notizen wären wegzulassen, desgleichen die Räsonnements, und auch sonst müßte gekürzt und zusammengezogen werden, jedoch ohne alle Beeinträchtigung der zahlreichen poetischen Züge und nicht in der ausführlichern Darstellung der eigentlichen Hauptscenen; endlich wäre der Periodenbau, wo er zu verwickelt ist, zu vereinfachen. Solche Anekdoten, welche, für das Wesen des Menschen überhaupt oder des Alterthums und seiner Helden insbesondere charakteristisch, den Sinn für das Bedeutsame zu schärfen geeignet sind, müßten aus Plutarchs übrigen Schriften, so wie aus andern Schriftstellern theils an schicklicher Stelle eingeflochten, theils abgesondert in einer zu mannichfachem Vergleiche auffordernden Folge zusammengestellt werden. Meines Wissens sind diese Wünsche nur theilweise erfüllt. Besonders empfohlen zu werden verdient, wiewohl es einen etwas verschiedenen Plan

verfolgt, das historische Lesebuch von Lanz *). In dem historischen Bildersaal von Lossius und Schulze scheint mir die Sprache zu farblos, in den spätern Ausgaben der Becker'schen Weltgeschichte der Ton für diese Classen zu hoch gestellt.

II. Wie dergleichen Darstellungen die Geschichtskenntniß fördern und die Liebe für Geschichte entzünden, indem sie mit Vermeidung alles dessen, was dem Knabenalter noch ungenießbar ist, eine Reihe liebevoll ausgeführter und gewiß mit Freuden aufgenommener und festgehaltener Gemälde bieten: so würde auch für Natur und Welt durch ähnliche Lectüre ein lebhaftes Interesse entzündet werden und mannichfache, auf lebendiger Anschauung ruhende Kenntniß sich mittheilen lassen. Besonders zu empfehlen sind für diesen Zweck Reisebeschreibungen, namentlich solche, in denen zugleich viel Handlung ist, in denen die Person des Reisenden in Freud und Leid, in Glück und Drangsal episch hervortritt. Bekannt sind die von Campe bearbeiteten Reisebeschreibungen, (die seiner eignen Reisen sind wegen der mancherlei, noch dazu nicht allzuglücklichen Reflexionen am wenigsten zu brauchen;) desgleichen die Reisen von Richter und von Harnisch. — Auch den Robinson nennen wir hier wohl am schicklichsten. Wären nur nicht die fatalen Einschiebsel! Die beste Kritik derselben üben wackere Jungen dadurch, daß sie dieselben überschlagen; aber besser wäre doch, dieß Komödienwesen stünde gar nicht mit da. — Außerdem sind besonders auch Schilderungen vielfach nützlich, die in das Thierleben einführen. Ich kenne hier nichts Empfehlenswertheres, als die schildernden Parthieen in der Naturgeschichte von Lenz. — Für Tertia noch besonders: Zimmer-

*) H. L., enthaltend Erzählungen und Schilderungen aus den Quellenschriftstellern entlehnt und für die Jugend bearbeitet. Leipzig, seit 1838. Noch nicht vollendet.

mann, das Meer, seine Bewohner, und seine Wunder. Stuttgart, **1837.**

III. Mehr Bedenken wird es vielleicht erregen, wenn ich auch rein der Phantasie entsprungene Prosa-Darstellungen für eine zulässige Lectüre halte. Doch sehe ich nicht ein, was, wenn sie mit Maaß und unter Aufsicht des Lehrers gelesen werden, gegen sie Gegründetes eingewendet werden könnte; natürlich müssen sie sorgfältig ausgewählt sein, so daß auch ein höherer Gewinn sich damit verbindet. Wie bedeutsam sind nicht die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm, so wie die Märchen von Arndt, für das Gemüthsleben unseres Volkes! ferner die altdeutschen Sagen der Brüder Grimm, von denen gerade die lebensvollsten meist an weltgeschichtliche Persönlichkeiten sich knüpfen. Sehr zu wünschen wäre eine Prosabearbeitung des Nibelungenliedes und mancher andern der schönsten mittelalterlichen epischen Gedichte nationalen Stoffes von der Art, wie die des Homer von Schwab. Einigen Ersatz bieten die altnordischen Heldenromane von van der Hagen. Auch auf diesem Gebiete hat sich Schwab höchst verdient gemacht durch seine Bearbeitung der deutschen Volksbücher, die nur leider noch nicht vollendet ist. (Buch der schönsten Geschichten und Sagen für Alt und Jung, wieder erzählt von Gustav Schwab. Stuttgart **1836** und **1837.**)

IV. Kein Bedenken wird irgend Jemand gegen zweckmäßig ausgewählte Gedichte haben. Am nächsten liegen, weil darin noch keine Reflexion des Subjectes in sich Statt findet, Gedichte epischer Art, Balladen und Romanzen und (mit hervortretendem didaktischen Element) Legenden und Fabeln. Doch ist hier nicht überflüssig, ausdrücklich zu warnen erstens vor solchen Balladen und Romanzen, die durch die Tiefe und den Reichthum des Inhaltes, die Kunst der Composition und das Pathos der Sprache noch ganz über das Knabenalter hinausliegen, was

besonders von den Schiller'schen gilt, die man früherhin höchst verkehrter Weise oft dazu mißbrauchte, sie von Kindern auswendig lernen zu lassen, wodurch zugleich der frische Genuß derselben dem spätern wirklich genußfähigen Alter im voraus verkümmert wird; dem Stoffe nach lassen sie sich freilich verständlich machen, aber ein Gedicht sollte nie eher gelesen werden, als bis der Sinn für seine Form, wenn auch noch nicht das Bewußtsein über deren Werth, sich voraus setzen läßt. Wenn diese für dieß Alter noch zu hoch stehen, so ist dagegen zweitens auch zu warnen vor solchen, die überhaupt gar nicht existiren sollten, weil sie für jedes Alter zu schlecht sind, z. B. manche beliebte Langbein'sche. Die meisten Balladen und Romanzen werden für diese Classen von Schwab und Uhland zu nehmen sein. Lassen wir von diesen diejenigen, wo die Liebe das Interesse bildet, weg, so werden wenige sein, in denen nicht der Gehalt bei aller Gediegenheit doch faßlich genug wäre, wozu dann auch die schlichtere, volksmäßige Behandlungsweise stimmt. Ausdrücklich mag noch bemerkt werden, daß zwar die platte Spaßhaftigkeit, womit man es nicht eben immer und am wenigsten bei diesem Alter genau nehmen zu dürfen meinte, schlechterdings und durchaus, keineswegs aber der Scherz und die Laune ausgeschlossen werden muß; vielmehr sind recht geflissentlich gelungene Gedichte in heiterem, ja selbst lustigem Tone aufzusuchen, damit die Knaben nicht in einer gar zu ehrfurchtsvollen Scheu der Poesie sich fern halten, sondern ein rechtes Vertrauen und Herz zu ihr fassen lernen, als zu einer Erzieherin, wie zu den Aeltern, die ja auch, wenn sie rechter Art sind, durch Frohsinn und Spiel mit den Kindern ihr Ansehen nicht gefährden. Dasselbe gilt natürlich von den prosaischen Volksbüchern. Wo giebt es etwas, das an unwiderstehlicher, ächt volksmäßiger komischer Kraft über den in der Siegfriedssage eingeschlossenen Zweikampf von Zivilles und Jorcus

stünde? und doch wie sehr hält sich diese ausgesucht lustige Geschichte über der Linie, unter welcher z. B. der früherhin so beliebte Pastor Schmolke und Schulmeister Bakel durchweg steht!

Den epischen Charakter haben wir im Ganzen schon als den bezeichnet, welcher den Darstellungen in Prosa wie Poesie für dieß Alter eigen sein muß, deßhalb weil die Anschauung die zuerst sich entwickelnde geistige Richtung ist, und die Macht des Aeußerlichen über den Geist noch vorherrscht; soll aber zugleich der naturgemäß später hervortretenden Reflexion auf menschliches Empfinden und Denken vorgearbeitet werden, so müssen freilich diese Anschauungen auch auf die Empfindung wirken und einen Gehalt für das Denken in sich schließen. In wie weit und in welcher Weise diese Momente bei der Erklärung herauszuheben sind, davon später.

V. Ganz auszuschließen sind indeß, da dem modernen Geist gerade die Reflexion auf sich so wesentlich ist, auch Darstellungen dieses Charakters schon für dieses Alter nicht. Schon der Religionsunterricht, so wenig er überhaupt und vollends in den untern Classen zu einem bloßen trockenen Reflectiren über religiöse Facta, Empfindungen und Lehren ausarten darf, kann sich der Aufgabe, mit der religiös-sittlichen Gemüthsbildung zugleich auch das religiöse Bewußtsein allmählich zu entwickeln, nicht entschlagen. Durch ihn wird der Schüler auch in die religiöse Lyrik des Kirchenliedes eingeführt, sowie in das didaktisch-rednerische Prosagebiet durch die Anhörung von Predigten. Ueberdieß führt ja auch der wissenschaftliche Unterricht in Mathematik und Naturkunde, welcher zum Theil schon in diese Classen fällt, zu einer frühern Entwickelung der Reflexion. Doch werden wir uns außer dem Gesagten begnügen können mit der Lectüre leichter, zusammenhängender Expositionen aus dem Gebiete der Natur, wie der Hebelschen, und leichter Lieder, besonders auch mancher Hebel'schen Gedichte,

in denen mit religiösem Sinn, mit feiner Naturbeobachtung und in glücklicher, naiver poetischer Fassung ein Naturobject nach seinem Dasein und Wesen entfaltet wird. Was die Lieder betrifft, so ist auch hier vor einem zwiefachen Mißgriff zu warnen. Erstens vor den für Kinder gemachten Gedichten, worin nicht unmittelbar Empfindungen, wie sie Kinder haben können, ausgesprochen werden, sondern vielmehr die Kinder singen sollen, was für Empfindungen sie wohl haben könnten. Gedichte wie der Bauerknabe am Abend (S. 153 des I. Cursus der Leipziger Mustersammlung 1822.), wiewohl keineswegs eines der schlechtesten dieser Art, und noch mehr: die drei Blümchen (S. 156) *) haben überhaupt keinen Werth, und auch die Kinder

---

*) Der Curiosität halber und damit diejenigen Leser, welche bloß die neuern, ungleich bessern Chrestomathieen kennen, einigermaßen eine Vorstellung davon bekommen, welch allerliebste Sächelchen man früherhin den armen Kindern selbst in Anstalten wie die Leipziger Bürgerschule vorzusetzen für gerathen fand, mögen diese beiden Gedichte hier stehen.

Der Bauerknabe am Abend.

Schön ist es, wenn das Abendroth
Durch grüne Tannen lacht;
Man dankt so froh dem lieben Gott,
Der es so schön gemacht.

Schön ist es, wenn der Abendstern
Am klaren Himmel glänzt;
Man denkt so gern an Gott, den Herrn,
Der ihn mit Strahlen kränzt.

Und wer den Tag vollbracht mit Gott,
Dem ist es wohl zu Muth,
Und noch einmal so schön und roth
Glänzt ihm des Abends Glut.

Dem, der nichts Böses je vollbracht, (!)
Winkt jedes Sternlein zu:
„Schlaf wohl, schlaf wohl! und gute Nacht,
Du guter Junge Du!"

Und sanft und ruhig schläft er ein
Von Engelein bewacht,

Staatliche Bibliothek Bamberg

werden dadurch, daß sie sich vornehmen, recht fröhlich oder recht tugendhaft und fromm zu sein, oder gar dadurch, daß die jungen Burschen in dem Gedicht darüber sich freuen, wie fröhlich und tugendhaft und fromm sie sind, nicht um ein Haar fröhlicher, besser und frömmer, vielmehr, wenn diese wohlgemeinten Reimereien nicht glücklicherweise ohne alle Wirkung bleiben, nur moralische Koketten. Aber zweitens hat man sich auch vor dem Mißgriff zu hüten, der in dem Aufdringen von etwas zu Gehaltvollem liegt, wie namentlich die Glocke von Schiller ist. Ganz besonders ist vor allem Sentimentalen zu warnen, damit nicht gleich von vorn herein bei zarter organi-

---

Und schläft so — bis der Morgenschein
Ihm hell in's Fenster lacht.

Doch das ist noch wahres poetisches Gold gegen das zweite. Man höre!

Die drei Blümchen.

Drei Blümchen in meinem Garten blühn.
Das erste, das Röschen der Freude,
Soll schmücken mein Haupt; ein froher Sinn
Verbannet den Gram, ist Lebens Gewinn,
Und schafft zum Eden die Haide.

Drei Blümchen in meinem Garten blühn.
Die Lilie der Unschuld, das zweite,
Soll schmücken mein Herz; wenn sie es deckt,
So schlägt es so leicht, kein Unfall schreckt
Den Waller in ihrem Geleite.

Drei Blümchen in meinem Garten blühn.
Das dritte, das Immergrün, pflanze
Man auf mein Grab; es welket nie,
Der Seele gleich; auch sie, auch sie
Blüht ewig im himmlischen Glanze.

Mit dem erstern vergleiche man etwa den kleinen Hydrioten von Wilhelm Müller, und des Knaben Berglied von Uhland (in der Auswahl deutscher Gedichte von Echtermeyer, S. 46 und 47), und man wird seine wahre Freude haben über die Bildung, mit welcher der Bauerknabe seine Worte so zierlich zu setzen weiß.

Staatliche Bibliothek Bamberg

sirten Naturen, — denn kräftigere lassen dieses Element schon von selbst nicht in sich herein oder schütteln es sofort wieder ab, — alle frische und jugendliche Gesundheit der Seele gebrochen und ein weibisches Wesen erzeugt werde.

Obere Classen. Secunda.

Die epische und geschichtliche Lectüre geht fort, tritt aber auf eine höhere Stufe. Die epischen Gedichte werden umfangreicher (Balladen- und Romanzencyklen von Uhland und von Gustav Schwab, — Cid, — Nibelungen,) und auch bei geringerem Umfange schwieriger durch die Tiefe und den Reichthum der Interessen, so wie durch die Kunst der poetischen Bewältigung dieses Reichthums in einem engern Raume. — In Geschichte ist eine angemessene Lectüre nicht so ganz leicht zu finden. Schiller's dreißigjähriger Krieg und Abfall der Niederlande sind zu ausgedehnt, auch zu rhetorisch glänzend, (einzelne Schilderungen jedoch vorzugsweise auszuheben,) der siebenjährige Krieg von Archenholz dagegen zu farblos, — Varnhagen's Biographieen an vielen Stellen zu fein in der psychologischen Entwickelung und in der Darlegung verwickelter Verhältnisse. Ich wüßte nichts recht zu empfehlen außer Nettelbeck's Leben, die alte Weltgeschichte von Becker, die deutsche Geschichte von Kohlrausch, und die kleinern historischen Aufsätze von Schiller (zunächst nur die mehr referirenden) und von Archenholz; einzelne Parthieen lassen sich ausheben aus den späteren Theilen der Becker'schen Weltgeschichte, aus Raumer's alter Geschichte und Hohenstaufen, und aus Wilken's Kreuzzügen.

Von lyrischen Gedichten eignen sich vor allen Kriegslieder, einige von Kleist und Ramler auf Friedrich den Großen, und mehr noch aus den Freiheitsjahren. Ich habe vorzüg-

lich Kriegslieder empfohlen, weil mit derjenigen lyrischen Stimmung, welche ein um heilige Interessen geführter und namentlich vaterländischer Krieg erweckt, Jünglinge von 14 bis 17 Jahren wohl am meisten sympathisiren, und auch die altclassische Lectüre der Secunda größtentheils in diesem Gebiete menschlicher Kraftäußerung sich bewegt; dagegen lyrische Gedichte, in welchen ein friedlicher, edler Lebensgenuß gefeiert wird, besser der Prima vorbehalten bleiben, weil solche Darstellungen, z. B. Trinklieder, leicht die Genußsucht, die ohnehin schon nur zu oft im älterlichen Hause Nahrung findet, durch ihr verschönerndes Licht steigern, wenn sie nicht auf eine Gesinnung treffen, in welcher schon das Mitgefühl für Lebensaufopferung Wurzel geschlagen hat. Wohl aber mögen auch Gedichte, deren Gegenstand Religion oder edle Freundschaft ist, bereits hier gelesen werden; also namentlich einige Oden von Klopstock. Ueberdieß geht die Lectüre wirklich guter Kirchenlieder fort, welcher billig kein Erwachsener sich für entwachsen halten sollte, geschweige denn daß auch die obersten Schüler für diese zu vornehm und zu weit vorgeschritten wären.

Die dramatische Lectüre kann nur noch beschränkt sein auch schon aus dem Grunde, weil in den meisten Dramen die Liebe zu sehr das überwiegende Interesse ist. Vor allem gehört in diese Classe der Tell, und Uhland's Ernst von Schwaben; auch wohl der Götz und der Wallenstein.

Von Prosa entspricht der Secunda vorzugsweise die Beredtsamkeit. Der Schüler findet in den alten Historikern Reden und liest Cicero. Wir nun haben kaum weltliche Reden, die für dieses Alter sich eignen; das Schicklichste wird also sein die Lectüre einiger kürzeren Reden des Demosthenes in der Uebersetzung von Jacobs. Hierdurch wird zu Cicero's Reden ein Gegenbild gegeben und zwar eins, das besser als Meister Tullius auf die Entwickelung kernhafter Gesinnung hinwirkt,

ferner die geschichtliche Anschauung des alten politischen Lebens Griechenlands in einer seiner wichtigsten Perioden mehr als alle bloße Expositionen fördert, überdieß zu einer spätern Lectüre des Demosthenes in der Ursprache die Lust erweckt. Auch einige Reden aus Thucydides würden gut hierher passen. Desto mehr bietet hier unsere kirchliche Beredtsamkeit, so daß die Auswahl aus dem umgekehrten Grunde schwer wird. Einige Predigten von Reinhardt können vorzüglich die Aufmerksamkeit auf strenge, logische Gliederung und auf die Kunst der rhetorischen Ausführung, namentlich auch die des Periodenbaues lenken, und stimmen im rednerischen Charakter am meisten zu den altclassischen Rednern. Außerdem möchten einige Predigten von Dräseke aus dessen mittlerer Periode zu empfehlen sein. Sie sind ganz geeignet, die Phantasie zu höherem Schwung zu entzünden und die Wärme des Gemüths und die Innigkeit der Empfindung zu erhöhen, während sie zugleich durch die rhetorisch-logische Technik, welche, der Productivität ganz immanent geworden, die Ergüsse der Phantasie und des Gemüthes nicht zurückdrängt, wohl aber zügelt und regelt, für die Ausbildung der Reflexion einen großen Gewinn bringen können.

Abhandlungen gehören bei weitem mehr nach Prima, können jedoch in einer Classe, in der die Schüler schon selbst solche zu liefern haben, nicht ganz ausgeschlossen werden. Am meisten eignen sich für sie wohl einige kleinere Abhandlungen von Heeren, Engel, Garve, Manso, Lessing.

Prima.

In der poetischen Lectüre tritt neben den Interessen der Religion, des Vaterlandes, der Freundschaft, auch namentlich noch das der Liebe ein, und hiermit freilich eine große Schwierigkeit. Das Leichteste freilich wäre es, dasselbe ganz auszuschließen, — aber keineswegs das Beste. Alter und Umgebun-

gen führen den Schüler zur Sympathie mit diesem Interesse, und wo nicht, so thut es die Universität, und überdieß wer kann ihr bei den Alten ausweichen, wo sie noch dazu oft nicht in der edelsten Gestalt auftritt? Wollen wir die Schüler dem Ungefähr und seinen Gefahren preisgeben und nicht vielmehr auf uns die Arbeit nehmen, auch hier sie zu wahren und auch für die Lebenszeit, wo dieß Interesse in ihrer eignen Brust mächtig erwachen wird, (denn vor solchen Philisterseelen, in denen dieß nie der Fall wäre, wolle Gott unsere Schulen in Gnaden behüten!) einen edlen, sittlichen Ton für immer zu gründen? Wir werden dieß am besten vermögen, wenn wir bei der Lectüre der Alten offen und ernst auf den Unterschied zwischen Alterthum und christlicher Zeit hinweisen, und wenn wir als Hauptrepräsentanten der modernen höher sittlichen Ansicht besonders Schiller vorführen, wogegen nichts mehr den Lehrer in Nachtheil gegen den Schüler bringen kann, als wenn er Aengstlichkeit und Verlegenheit zeigt, so oft das Verhältniß der Geschlechter berührt wird. Viel wird auch gewonnen, wenn der Schüler frühzeitig geübt wird, auf das Ganze eines Kunstwerkes zu achten, und nicht an einzelnen Parthieen, die gerade in dieser Beziehung leicht Mißverständnisse erfahren, hängen zu bleiben.

Diese Schwierigkeit also, welche das vorgerücktere Alter dieser Classe uns entgegenstellt, ist am Ende doch geringer, als sie scheint; dagegen eine andere desto größer, welche die für Prima eintretende Nothwendigkeit größerer Ausdehnung der Lectüre verursacht. Das Lesen soll sich nach und nach auf umfangreichere Werke erstrecken, damit die Kraft auch zu deren Ueberwältigung ausgebildet werde; es soll ein Ueberblick der deutschen Literaturgeschichte, wenn auch nur im Ganzen und Großen, gewonnen werden, der nicht ohne vielfältige Belege bleiben darf; auch manche der bedeutendsten Erscheinungen der fremden Literaturen, die am mächtigsten auf die unsrige eingewirkt haben, dürfen

nicht ganz fremd bleiben. Wie sorgen wir genug für das Verständniß dieser mächtigen, gestaltenreichen Bewegung, ohne doch in ein Zuviel zu verfallen? wie sichern wir über der schon in den andern Classen nicht ganz, hier aber noch weniger auszuschließenden cursorischen Lectüre die statarische, durch welche erst auch von der cursorischen der Schüler einen bleibenden Gewinn hinwegzutragen geübt wird?

Vor allem wird es nöthig sein, daß einige bedeutende Werke derjenigen unter unsern größten Schriftstellern möglichst gründlich gelesen werden, welche vorzugsweise zu einer reifen, klaren und tiefen Bildung die Grundlage abzugeben geeignet sind. Welche sind dieß? Klopstock, auf dessen Erklärung man sich früher fast ausschließlich beschränkte, ist, so gewaltig er als Ferment in unsrer Literatur gewirkt hat, doch kein fortwirkendes Moment mehr in derselben. Für die Schule könnte es sich natürlich nur um den Messias und um die Oden, (allenfalls noch um die Bardiete) handeln, und ohne Zweifel sind die Schüler mit Parthieen aus jenem, und mit einer Auswahl aus den Oden bekannt zu machen; aber damit ist auch erreicht, was wir durch ihn vernünftigerweise bezwecken können. Den Schüler in diesen Kreis bannen, nachdem, was in Klopstock nur erst erstrebt wird, durch größere poetische Genien erfüllt ist, wäre — nur ein Zeichen, daß man siebzig Jahre unsre Literatur verschlafen hätte. Was religiöse Erhebung betrifft, so werden wir diese doch wohl mehr in der Bibel zu suchen haben, als in Klopstock, und für das Pathos der Freundschaft, der Liebe, des Patriotismus bietet uns die Folgezeit doch auch concretere Schöpfungen als die Klopstock'schen. Wenn einmal der Schüler über die Periode abstracter Empfindungen hinweg ist, — und diese kann jetzt um so weniger lange anhalten, da schon die frühere Lectüre eine ganz andre Nahrung giebt, als die früher beliebte, — so müßte er sich nothwendig, da für ihn das

Interesse für die Größe Klopstock's als historischer Erscheinung noch nicht lebendig sein, mithin auch kein Gegengewicht gegen die Ermüdung abgeben kann, gar bald gelangweilt fühlen, wenn ihm überwiegend die Lectüre dieses Dichters zugemuthet werden sollte. Man versuche es nur, lasse ein paar Gesänge der Messiade, und ein paar von Herrmann und Dorothea, ein paar Acte der Herrmansschlacht, und ein paar Acte des Götz oder des Wallenstein, eine Reihe Oden und eine Anzahl lyrischer Gedichte von Schiller und Göthe lesen, und gebe dann Acht, welche Lectüre der Schüler, sich selbst überlassen, fortsetzen, welche er fallen lassen wird!

Daß und warum man nicht eben Wieland anempfehlen wird, (Proben muß natürlich der Schüler von ihm erhalten,) versteht sich zu sehr von selbst, als daß wir uns weiter darüber auszusprechen brauchten.

Auch Herder, für die Universitätszeit ein höchst bedeutendes Ferment, darf keine Hauptlectüre für den Schüler werden; dazu ist er nicht genug productiver Dichter, in seinen Prosaschriften größtentheils zu nebulos, mehr divinatorisch umhertastend, als beherzt und sicher ergreifend, überdieß zu frühzeitig verstimmt und gebrochen.

Lessing dagegen mit der durchdringenden Klarheit, mit dem Reichthum und der Gründlichkeit seines Wissens, das dem leicht und frei Hinschreitenden doch nie als eine drückende Last aufliegt, mit diesem heißen Wissensdurst, mit dieser unversiegbaren geistigen Frische, mit dieser Unbefangenheit und Tapferkeit seines ganzen Wesens, ist ganz besonders dazu geeignet, das Denken zu schulen, die Nothwendigkeit gründlicher, aber zugleich vom Geiste beherrschter Kenntniß empfinden zu lassen, das Gemüth zum Enthusiasmus für die Wahrheit auf das ganze Leben zu entzünden, und den Charakter zu freier ehrlicher Männlichkeit zu stählen.

Und wie dürften wir Göthe und Schiller denen vorenthalten, welche einst das durchgebildete Bewußtsein der Nation über ihre höchsten poetischen Errungenschaften repräsentiren sollen? Beide sind zu tief in unser geistiges Nationalleben verschmolzen und zu sehr ewig fortwirkende Mächte, als daß wir nicht mit vollster Liebe in sie einzuführen, mit besonnenster Hingebung den Grund zu völliger Orientirung in ihnen zu legen als eine heilige Verpflichtung anerkennen müßten. Was hätte die Nation an einem Gymnasium, — und ehrwürdige Besitzthümer der Nation werden doch wohl die Gymnasien sein sollen! — in welchem nicht durch Schiller die Begeisterung für die höchsten Ideen fortwährend sich entzündete, in welchem nicht durch den mächtigen Schwung dieses Geistes, hinter dem „in wesenlosem Scheine lag, was uns alle bändigt, das Gemeine" der Sinn über alle kleinliche Interessen und Bekümmernisse hinweg gehoben würde, in welchem nicht durch Göthe der Blick zu der Klarheit geschärft würde, in der uns umgebenden Wirklichkeit trotz aller Verdunkelungen und Umhüllungen das bisher erreichte und vorhandene Ideale zu erkennen, in welchem nicht durch unsern reichsten und universellsten Dichter der Reichthum der Welt aufgeschlossen und die Fähigkeit herangebildet würde, die Erscheinungen in ihrer individuellen Lebendigkeit und doch losgelöst von der ihnen anhängenden Zufälligkeit aufzufassen?

Also — salutiren wir ehrfurchtsvoll vor Klopstock und Herder, und schaaren uns und unsre Schüler unter Lessing's, Schiller's, Göthe's freudig flatternde Paniere.

Aber wie sollen wir es mit den Romantikern halten und mit Jean Paul? Freilich sind sie zu nothwendige und zu gehaltvolle Erscheinungen, als daß ihre Einseitigkeit und ihre Schrullen verführen dürften die Acht über sie auszusprechen. Aber für die Schule sind sie im Ganzen doch zu willkührlich,

und in Weltanschauung und Composition, zum Theil auch in der Diction zu sehr von subjectivem Belieben durchzogen, — theils mit zu großer Befangenheit einer verschwundenen Zeit, oder richtiger ihren Vorstellungen von dieser Zeit hingegeben, theils, wo sie Gegenwart zu bieten sich anschicken, doch zu entfernt davon, recht herzhaft ins volle frische Leben hineinzugreifen und das Erschaute in klarer reflexionsloser Weise zu gestalten. Doch werden einige Novellen von Tieck nicht fehlen dürfen und vollends den Phantasus dürfen wir unsern Schülern nicht vorenthalten; der neckische Geselle mag immerhin sein wunderliches Spiel vor ihnen treiben; unserer abgearbeiteten Jugend ist das Behagen, das Ergötzen und das Grauen, das sie da erwartet, wohl zu gönnen. Bloß ihn lesen, ohne sich Rechenschaft zu geben, dürfen sie freilich nicht, ein eigentliches Studium wird er aber auch nicht verlangen.

Wohl aber verlangt dieß Uhland. Mit diesem erst gewinnt die Richtung der Romantiker klare, verständige Gestalt, erst mit ihm hört die exclusive Vornehmheit auf, mit welcher eine farbenreiche Vergangenheit als ein apartes Eigenthum der Gebildeten behandelt worden war. Wenn irgend einer unsrer neuern Dichter vollständig unsern Schülern bekannt zu werden verdient und von ihnen mit sorglicher Liebe gelesen zu werden sich eignet, wenn irgend einer zur Herausbildung ächt germanischen Sinnes und Wesens zu wirken gemacht ist, so ist es Uhland, der nirgends über die Interessen des sich in seiner schlichten Intensität haltenden Volksgeistes hinausgehend, aber auch nirgends dieses festen Kernes, dieses sittlichen Markes entbehrend, und es immer in klaren, kräftigen wie zarten Gebilden ausgestaltend, ganz eigentlich unser bürgerlichster Dichter ist. Wollen wir — und wir müssen es wollen — unsre Jugend die höchsten Ziele unsrer Poesie kennen lehren, daß in ihnen die Lust erwache, dem stolzesten Flug unsrer kühn-

sten Geister sich nach zu erheben, so haben wir sie in Schiller und Göthe gründlich einzuführen; wollen wir den specifischen Kern deutschen Wesens sie lieben lehren, daß sie künftig einmal, selbst im Besitz einer noch so umfangreichen und tiefen Bildung, sich immer zuerst und am liebsten als schlichte Bürger deutscher Nation empfinden, — durch Uhland wird dieß Band der Gemeinschaft sich schlingen.

Der Unterschied zwischen möglichst eindringendem Studium und rascher, aber keineswegs flüchtiger und gedankenloser Lectüre, den wir oben als nothwendig setzten, muß sich übrigens für Lessing, Schiller und Göthe selbst geltend machen. So mögen die Lessing'schen Briefe — ganz oder theilweise — rasch, der Laokoon, die wichtigern Parthieen aus der Dramaturgie und Aehnliches statarisch, eben so eins und das andre der kleinern Lustspiele und die Miß Sara rasch, die Minna, die Emilie, der Nathan verweilend gelesen werden. So sind von Schiller die frühern Dramen *) schon wegen ihrer Rohheit nur cursorisch, die reiferen statarisch zu lesen; derselbe Unterschied gilt für die kleinern Dramen Göthe's (mit Ausnahme natürlich der Geschwister), auch die unbedeutendern von den größern einerseits, und anderseits für Egmont, Iphigenie, Tasso, Eugenie. Für den Götz wird ein mittleres Maaß zu halten sein, er ist für eine bloß cursorische Lectüre zu bedeutend, bei einer durchweg in's Detail eingehenden würde der Schüler sich zu sehr in die bunte Fülle des Einzelnen verlaufen; also bloß für die Hauptscenen — und deren freilich sind viele — ein genaueres Studium! Von den epischen Werken Göthe's ist vor allen Herrmann

*) Ausgeschlossen dürfen diese für die Entwickelungsgeschichte des Dichters so bedeutenden stürmischen Werke nicht werden, aber sie gehören erst nach Prima; Secundaner sind für so unreife Werke wie diese, und für so reife, wie Iphigenie und Tasso, noch gleich unreif.

und Dorothea zu nennen; auch Wahrheit und Dichtung werden wir hierher zählen dürfen; die Romane bleiben wohl besser der Universität vorbehalten, mit Ausnahme einiger Novellen aus den Wanderjahren und allenfalls des Werther. Die überreiche Lyrik Schiller's und vollends Göthe's*) macht eine Auswahl nöthig, welche jedoch die verschiedenen Hauptrichtungen nicht unbezeichnet lassen darf. Die Gränzen sind einerseits die Gedichte, welche einen rüstigen, frohen Genuß des Lebens feiern, andererseits die, welche aus philosophischer Contemplation hervorgegangen sind. Für beide Arten ist ganz besonders die Erläuterung und Besprechung durch den Lehrer nöthig; für die letztern wegen der Schwierigkeit des Gehaltes, für die erstern, um auf den richtigen Gesichtspunct hinzuleiten.

Werden auf diese Weise die Schüler vorzugsweise an einige wenige unsrer Hauptschriftsteller verwiesen, so bringt die beihergehende Lectüre noch anderer — theils in ganzen Schriften, theils in Bruchstücken — keine Gefahr; der Zerstreuung, dem Auseinandergehen ist dann kräftig vorgebeugt, um so kräftiger, da an die genannten durch persönliche Berührung, wie durch literarische Beziehungen eine Menge anderer sich wie von selbst anschließen. Wie viele lassen sich nicht ohne Zwang um Göthe herumgruppiren, und werden, auch wenn man nur wenige Proben von ihnen mittheilt, doch nicht bloße Namen für den Schüler bleiben, noch von ihm so leicht vergessen werden.

Aber neben den genannten, die in erster Linie stehen, möchte mit vollem Recht noch eine zweite Reihe von Schrift-

---

*) Eine wohlberechnete Chrestomathie aus Göthe's Gedichten scheint mir ein dringendes Bedürfniß; für den ersten Anlauf ist durch die höchst empfehlenswerthe Auswahl von Gedichten unsrer besten Dichter, welche Echtermeyer (2. Ausgabe, 1839) veranstaltet hat, sehr gut gesorgt; doch macht Göthe eine ganz eigends bloß aus ihm genommene Auswahl nöthig.

stellern, die zwar nicht von so primitiver Wichtigkeit sind, wohl aber ein Studium reichlich belohnen würden, zu vorzüglich sorgfältiger Lectüre empfohlen werden, von Prosaikern etwa Garve, Heeren, Jacobs und von Dichtern Gustav Schwab. Wenn freilich die didaktische Lectüre vorzüglich auf die Abhandlungen Lessing's zu richten ist, welche durch die dramatisch-spannende Anlage einen wunderbaren Zauber zu üben und durch die Schärfe, Bündigkeit, Raschheit und schlagende Kraft der Diction auch der Prosa der Schüler ein erhöhtes Leben und größere Schärfe mitzutheilen wie gemacht sind, so wird doch auch Garve ihnen einen großen Gewinn bringen können, indem er sie den Werth feiner Beobachtung des Lebens (ich will nur an die Abhandlung über die Bauern erinnern), und ruhiger, klarer und stetiger Ausführung kennen lehrt, und zugleich als würdigster Repräsentant der Popularphilosophie gelten kann. Die Trockenheit, die sich nicht selten bei ihm findet, mögen sie immerhin mit in Kauf nehmen; sie dürfen nicht immer genießen wollen. — Heeren scheint mir ganz besonders ein Schriftsteller für ältere Schüler, da bei ihm eine verständige Reflexion nie fehlt, die um so faßlicher ist, da sie stets aus einem concreten historischen Grund und Boden hervorgeht, der den Schülern nicht fremd ist. Zugleich ist er wichtig als einer der Ersten, welche die Geschichte aus der Stellung einer Fachwissenschaft zu der Bedeutung eines Zweiges der Nationallitteratur emporgehoben haben. — Jacobs in seinen edeln, warmen, reichen Abhandlungen, die sich in lauter dem Schüler zugänglichen Anschauungskreisen bewegen, kann nicht anders als vielfach bereichernd, belebend und anregend einwirken. Er kann zugleich als ein Hauptvertreter einer geistvolleren Auffassung des Alterthums gelten. — Von unsern bedeutendern Dichtern nach Uhland darf natürlich keiner dem Schüler ganz unbekannt bleiben; aber bei den meisten kann man sich mit einer mäßigen

Anzahl von Gedichten begnügen, (was Echtermeyer giebt, wird so ziemlich ausreichen;) — zu einer ausgedehntern Lectüre möchte sich wohl am meisten Gustav Schwab eignen, schon wegen der nahen Verwandtschaft mit Uhland, zu dem er wie ein jüngerer Bruder steht *), und mehr noch um der Fülle anziehender und äußerst glücklich behandelter Stoffe willen. Endlich wäre wohl der Versuch nicht unstatthaft, zu sehen, in wie weit die bekannte hohe Unbekannte durch ihren feinen Conversationston beitragen könnte, unsern Schülern die Zunge zu lösen. Der Oheim etwa, neben den Jägern von Iffland könnte vielleicht am faßlichsten und wirksamsten eine für unsre Nation sehr wesentliche Richtung der Poesie, die auf die liebevolle Zeichnung des Familienlebens — welche in Herrmann und Dorothea vollkommen und ganz zu genießen, schon eines entwickelteren poetischen Sinnes bedarf — repräsentiren.

Aber auch das Fremde darf nicht ganz fehlen. „Hellas und Rom" von Borberg, von welcher Auswahl jetzt die erste Lieferung vorliegt, verspricht ein wesentliches Bedürfniß der

*) Gustav Schwab ist mehr als bloß ein glücklicher Nachahmer Uhland's, wofür er von Vielen, vielleicht nur, weil er sich selbst einmal als den Gesellen des Meisters bezeichnet hat, angesehen wird. Angeregt von Uhland ist er, und die Vorstellung davon, in welcher Weise unsre Poesie wieder an die des vierzehnten und funfzehnten Jahrhunderts wahrhaft populär und zugleich trotz dieses Anschlusses selbstständig anknüpfen kann, verdankt er ihm auch; aber er ist in dieser Richtung selbstständig fortgegangen, und ist überdieß nicht bloß ein Schüler des romantischen Mittelalters, sondern auch des classischen Alterthums. Wenn in vielen Gedichten Uhland's die Empfindung zu sehr verduftet und verschwebt, eben weil derselbe sich trotz seiner schwäbisch = substantiellen Natur, die in vielen andern seiner Gedichte so markige Gestalten geschaffen hat, aus dem einseitigen Gemüthsleben der Romantik erst herauszuarbeiten hatte, so hat Schwab dagegen immer Realität, manchmal freilich bloß die eines unpoetischen Factums, das bei aller Plastik der Behandlung doch zu ideenlos bleibt.

Gymnasien zu befriedigen; vielleicht bleibt ein ähnliches Unternehmen für die moderne fremde Literatur auch nicht lange aus. Meist wären hier einzelne größere Parthieen hinreichend; ganz jedoch sind, wenn irgend die Zeit es erlaubt, zu lesen ein paar Novellen von Cervantes, ein paar Stücke von Calderon, einige von Moliere, Racine und Voltaire, (in Uebersetzungen, wenn es zur Lectüre der Originale nicht kömmt,) ein oder ein paar Romane von Walter Scott, und, was zu sagen eigentlich überflüssig ist, einige Dramen Shakspeare's. Sollte dieß zu viel scheinen, so müßte man sich natürlich auf die Engländer beschränken; wir Stubenidealisten brauchen die Plastik und Realität der compacten Charaktere in englischen Dichterwerken, und wollen diese ja hoch halten, wenn auch nicht selten zu viel erdige Theile daran hängen geblieben, und der dichterische Läuterungsproceß vermißt werden sollte *).

In geschichtlicher Prosa werden einige Biographieen von Varnhagen (etwa König Theodor und Paul Flemming), sodann Pfizer's Luther, außerdem noch einzelne Parthieen aus Ranke genügen; von rednerischer einige weltliche Reden von Bernhardi, Jacobs, Fichte, Hegel, Göthe, Schiller; von kirchlichen einige vorzüglich charakteristische von fünf oder sechs unsrer bedeutendsten und für die Stadien des religiösen Lebens bezeichnendsten Kanzelredner (etwa von Mosheim, Zollikofer, — Reinhard und Dräseke sprachen wir schon der Secunda zu — There-

*) Ist es ein Wunder, daß die Engländer so ausgezeichnete Charakteristiker sind, da der englische Dichter nur die Hand auszustrecken braucht, um einen Charakter — wäre es auch ein verrückter — einzufangen, während sich unsre Dichter (Göthe natürlich ausgenommen) regelmäßig wenigstens zur Hälfte ihre Charaktere erst haben erstudiren müssen? Ob wohl, Göthe abgerechnet, in allen unsern bedeutenden Dichtern zusammen sich so viel wirkliche Charaktere, die da Fleisch und Blut haben, finden, als in dem einzigen Walter Scott, der doch wahrlich flüchtig genug gearbeitet hat?

min, Schleiermacher, Tholuck, und — damit auch der religiöse Wahnsinn nicht fehle, und damit die armen Jungen noch zeitig genug erfahren, daß sie auf dem Gymnasium sich auf dem nächsten Wege zur Hölle befinden, von Krummacher. Schüler, welche die Schwärmer von Walter Scott gelesen haben, werden sogleich mit herzlicher Freude die Geistesverwandtschaft Krummachers mit den ehrenwerthen Herren Gabriel Pauker, Ephraim Macbriar und Habakuk Vielgrimm wahrnehmen. — Von abhandelnder dürfen natürlich über Lessing, Jacobs, Garve, Heeren, nicht ganz vergessen werden Herder, Schiller, Göthe, August Wilhelm von Schlegel; doch ist *eine* von jedem wohl ausreichend.

Für alle übrige Schriftsteller dieses und des vorigen Jahrhunderts genügen dann wohl die Proben beim Vortrag der Literaturgeschichte und in den bessern Chrestomathieen. Auf die frühere deutsche Literatur kommen wir anderswo zu sprechen. —

Aber jetzt entlädt sich auch das Gewitter, das sich schon lange furchtbar über meinem Haupte zusammengezogen, und zürnende Worte, wie Donnerkeile des Olympiers, schmettern auf mich herab. Wo, bei den Göttern Griechenlands und Latiums, wo soll das hinaus? Mit welcher Sündfluth, du Unseliger, bedrohst du unsre Gymnasien? wo soll da die Zeit bleiben zur Lesung der Alten nach der Weise der ehrwürdigen Altvordern, wo die Zeit zur geistbildenden Sammlung eines Herbariums lateinischer Redensarten, wo die Zeit zum Nachschlagen der Tausende von Citaten neuerer Commentatoren, die in Passow's Lexikon aufgespeichert sind, und die der Schüler freilich klüger thut nicht nachzuschlagen, sondern statt dessen lieber in seinem griechischen Schriftsteller weiter zu lesen?

Wer ein gut Gewissen hat, läßt sich nicht so leicht einschüchtern. Ich habe genug zu entgegnen. Vor allem die

Bitte an die heftigsten Gegner, einmal recht gründliche Nachfrage zu halten, wie viel deutsche Lectüre viele ihrer Schüler trotz alles Interdicts durch ihren Geist haben hindurchpassiren lassen; vielleicht, daß sie so ziemlich dem von mir Aufgezählten die Wage hält, und nur der Unterschied statt findet, daß sie nicht sonderlich ausgewählt, noch weniger verarbeitet ist. Aber freilich das Verarbeiten kostet auch mehr Zeit, und wo diese hernehmen? Vielleicht ist eine Verständigung doch nicht so gar schwer.

Erstens also: ich habe vorausgesetzt, daß die früherhin vorgetragenen Ansichten über Herabsetzung der Quantität des Stoffes in den einzelnen Lehrfächern und über gründlichere Durcharbeitung desselben Eingang finden, und habe dieß um so eher voraussetzen zu dürfen geglaubt, weil es nicht etwa Ansichten eines Einzelnen sind, sondern immer mehr Stimmen dafür sich erheben. Ich habe ferner, was damit zusammenhängt, die Ansicht ausgesprochen, daß auch die Schulbücher noch mehr zu wirklichen lebendigen Pädagogen sich gestalten werden *). Nur vier, fünf an Umfang mäßige, an Gehalt reiche und durch wissenschaftlich-praktische Haltung ausgezeichnete Schulcompendien! eine wesentliche Modification des Unterrichts könnte bei solchen Grundlagen gar nicht ausbleiben, und auch schon durch die bloße Concentration auf wissenschaftliche Musterbücher müßte das Arbeiten des Schülers an Klarheit, Frische und Raschheit durchgreifend gewinnen, und durch das intensive geistige Wachs-

*) Wie wenig Schulausgaben alter Classiker besitzen wir bis jetzt, die sich in Zuverlässigkeit, Präcision, Sauberkeit und Klarheit mit der Anabasis von K. W. Krüger messen könnten, die so geeignet wären, den Lehrer selbst praktisch weiter zu bilden? welcher Segen für unsre Gymnasien müßte eine griechische Syntax für Schulen von Krüger sein, den man wohl, ohne Jemandem zu nahe zu treten, für den Berufensten zu dem schweren Werke nennen darf?

thum ein Ziemliches an häuslicher Arbeitszeit eingebracht werden, das jetzt noch in einem brütenden Sichabarbeiten über Auseinandersetzungen vergeht, die in der gewöhnlichen Fassung doch nicht recht klar werden wollen.

Zweitens: für manche Schüler wird schon jetzt das Vorgeschlagene gar nicht zu viel sein. Die Verschiedenheit der Anlagen, und selbst noch mehr die Verschiedenheit der Entwickelung, die durch die Verhältnisse im älterlichen Hause bedingt ist, wirkt gerade hier am allerbedeutendsten ein, und durfte hier, wo so Vieles der Privatlectüre überlassen bleiben muß, bei obigen Vorschlägen auch recht wohl berücksichtigt werden. Manche Schüler, durch leichte Fassungskraft und glückliches Gedächtniß, so wie durch die fortwährende Gelegenheit, zu Hause gebildet und fließend sprechen zu hören, und durch die Gewöhnung an Aufmerken so wie an Erzählen des Gelesenen von ihren Aeltern unterstützt, können ohne Gefahr der Ueberspannung, oder der Vernachlässigung ihrer sonstigen Studien das Drei-, Vierfache von dem lesen, über das andere nicht hinausgehen dürfen. Für diese letztern möge also eine Ermäßigung eintreten. Es mag z. B. von den Dramen Göthe's, welche seine eigentliche Kunsthöhe bezeichnen, der Tasso und die Eugenie wegfallen, und nur eins bleiben, um eben mit dieser Stufe von Göthe's dramatischer Production bekannt zu machen; dieß kann kein andres als Iphigenie sein; diese darf auf keinen Fall fehlen. Denn an ihr gerade wird anschaulich, wie sich mit der antiken Einfachheit und Plastik der dramatischen Construction doch die Tiefe moderner Innerlichkeit des Gemüthes selbst bei einem antiken Stoff vereinigen läßt, sie gerade vorzugsweise macht klar, wie moderne Dichter den Geist der alten Kunstform sich aneignen können, ohne über einem Abmühen um die Nachbildung der bloßen Aeußerlichkeit den modernen Gemüthsgehalt, den wir mit Recht von unsern Dich-

tern fordern, aufzuopfern. So könnte man sich, was Schillers spätere Dramen betrifft, auch mit dem Wallenstein, der Jungfrau und dem Tell begnügen, bei Lessing mit der Minna, unter seinen Abhandlungen mit dem Laokoon. Was die Classen außer Prima betrifft, so wird überhaupt der Vorwurf des Zuviel weniger zu fürchten sein, denn das versteht sich doch wohl von selbst, daß wenn die Reisen von Campe, von Harnisch, von Richter genannt wurden, nicht alle gemeint sein konnten, (denn da kämen ja über vierzig Bände heraus,) daß vielmehr nur einige Bände Reisen in Länder von wesentlich verschiedenem Charakter und von wesentlicher Verschiedenheit der Situationen, in welche der Reisende gekommen, zu lesen sind.

Ferner ist ja bei obigen Angaben auch die ethnographische, historische und antiquarische Lectüre mit eingeschlossen, welche keineswegs bloß im Interesse des deutschen Unterrichtes liegt, sondern wenigstens eben so sehr dem Studium der Geographie, der Geschichte, des Alterthums zu Gute kommt.

Um aber jeden Schein eines zu weiten Umgreifens zu beseitigen, will ich auf den Vorwurf der Pedanterie hin angeben, wie ich mir die Vertheilung der Zeit in der obersten Classe (denn für diese könnte ja, was schon bemerkt, jener Vorwurf allein erhoben werden) denke. Solche Zeitbestimmungen haben freilich ihr Mißliches, sie sollen ja aber auch nicht auf die Minute hin gelten; ohne sie kann man, was das Maaß der für jeden Studienzweig anzuberaumenden Zeit gilt, ewig hin und her streiten; „nicht zu viel, — nicht zu wenig,“ diese Bestimmungen sind eben gar keine Bestimmungen; will man sich daran halten, so ist jedes Wort ganz in das Leere hingesprochen; ist eine Zahl gesetzt, so ist wenigstens die Möglichkeit des Streites, damit aber auch der Verständigung gegeben. Ueberdieß — haben wir denn nicht für die Schule selbst Zeitbestimmungen? warum nicht also auch für die häusliche Be-

schäftigung? Ich setze also: der Primaner arbeite wochentäglich 12 Stunden (die Schulstunden natürlich mit eingerechnet); das wird nicht zu viel sein, da zumal durch die Pausen während der einzelnen Lectionen etwa eine halbe Stunde abgeht; sonntäglich aber sechs. Dieß gäbe die Woche 78 Arbeitsstunden. Davon kommen auf die Schule nach der neuern Bestimmung in Preußen 32; von den übrigen 46 rechne ich die Hälfte auf die Schularbeiten*), — Präparation, Repetition, Auswendiglernen, und laufende schriftliche Arbeiten, — die andre auf die Privatthätigkeit. Für die altclassischen Gymnasien (denn für die Realgymnasien geht mir die zu solcher Abschätzung nöthige Kenntniß ab) möchte nun etwa folgende Vertheilung dieser 46 Stunden als zweckmäßig und unpartheiisch gelten dürfen. Auf Lateinisch mögen kommen durchschnittlich 14, auf Griechisch 10, auf Französisch 4, auf Mathematik und Physik 6, auf Deutsch, (geschichtliche und geographische Lectüre, Vorbereitung und Repetition mit eingeschlossen!) 12 Stunden häuslicher Beschäftigung, — so ist das Lateinische immer noch am meisten bevorzugt, und das Griechische (die Schulstunden mit eingerechnet,) steht dem Deutschen gleich. Könnte hier wohl mit Fug und Recht über eine partheiische Bevorzugung des Deutschen geklagt werden? Und doch möchte bei guten Köpfen des gewöhnlicheren, keineswegs seltnen Schlages, (nicht etwa bei den selten vorkommenden ausgezeichneten!) wenn sie anders gut vorgebildet nach Prima kommen, die angegebene Zeit hinreichen für jenes oben

*) Dieß würde um so eher ausreichen, wenn man weniger Exercitia gäbe, die ja durch Extemporalien größtentheils ersetzt werden können, und wenn man sich entschlösse, zu den freien schriftlichen Arbeiten, die ja so mit einer Kraftanspannung, zu welcher ein durch die Lectionen bereits halb müdgearbeiteter Geist nicht mehr taugt, und möglichst in Einem Zuge gefertigt sein wollen, immer einen, wenn es Noth thun sollte, auch zwei Tage frei zu geben; natürlich müßten die Arbeiten unmittelbar nach Ablauf der reigegebenen Zeit abgeliefert werden.

vorgeschlagne Maaß von Lectüre. Denn es kommen ja nun auch noch etwa acht Wochen Ferien heraus, in welchen der Schüler vorzüglich gern und mit recht freier Seele sich der wiederholten Lesung von einer oder ein paar bedeutendern deutschen Compositionen hingeben wird. Es versteht sich übrigens wohl von selbst, daß die obigen Angaben nicht etwa so gemeint sind, als ob die Zeit außer der Lection jeden Tag auf eine Menge verschiedenartiger Beschäftigungen verwendet, und die Zerstückelung, welche leider aus der Schule selbst sich nicht wohl ganz herausbringen läßt, auch durch diese freie Zeit hindurch fortgesetzt werden solle; vielmehr ist alles aufzubieten, um die Schüler oberer Classen dahin zu bringen, daß sie sich wenigstens immer eine Woche lang auf Einen Gegenstand concentriren, höchstens zwischen zweien abwechseln. Wo einmal die freilich immer bedenkliche Nothwendigkeit einer großen Mannichfaltigkeit von Studien obwaltet, da ist der leicht eintretenden Gleichgültigkeit gegen alle durch möglichste Vermeidung eines zu raschen und häufigen Wechsels derselben entgegen zu arbeiten. Eine Woche lang gar nichts weiter als Homer und dann wieder einen Monat lang kein Wort in ihm gelesen bringt weiter und stiftet ein herzlicheres Verhältniß, als heute Eine Stunde und morgen Eine und übermorgen und so jeden Tag Eine ihm gewidmet. Schlimm genug, daß wir in der Schule oft abbrechen müssen, wenn die Theilnahme am lebendigsten geworden; die Uhr, heißt es ja beim Dichter, schlägt keinem Glücklichen; und sich glücklich fühlen im vertrauten Zusammensein mit einem großen herzerhebenden und erquickenden Schriftsteller, das werden allerdings Jünglinge von ächter und tüchtiger Art, und wir wollen, wenn nur sonst nicht die Rechte einzelner Gegenstände durch solche Vorliebe und freiere Disposition über die Zeit zu sehr verkürzt werden, in die länger anhaltende Hingabe und Vertiefung in Ein Studium uns wohl hüten einzugreifen.

Wie soll gelesen werden?

(Erläuterung und Besprechung der Lectüre; Benutzung derselben zu mündlichen Vorträgen und schriftlichen Arbeiten; Lesen und Declamiren.)

Nachdem wir die Nothwendigkeit mannichfaltiger Lectüre in der Schule wie zu Hause, ferner das Was dieser Lectüre erörtert, ist noch das Wie derselben zu besprechen. Es bietet sich aber eine reiche Abstufung dar in den Uebungen und Fertigkeiten, welche hier anzustellen und zu erzielen sind. Manches wird sehr ausführlich, nach den mannichfachsten Rücksichten und bis in das Einzelnste hinein zu erläutern sein, (wozu natürlich kleinere, aber ganz vollendete, Productionen sich am meisten eignen,) dagegen Vieles, wenn erst der Schüler geübt genug ist, um für sich selbst gründlich, und mit Sinn und Geschmack lesen zu können, wird nur mit ihm — nach wesentlichen Rücksichten, wie sich versteht — zu besprechen sein. Sodann eröffnet sich gerade in der Lectüre die reichste Möglichkeit zu eben so interessanten als bildenden Aufgaben für freie Vorträge, wie für schriftliche Arbeiten. Endlich darf durchaus des Vorlesens und Declamirens nicht vergessen werden, da beides eben so wichtig für Bildung des Organs als des Geschmackes ist. Wir stellen aber diese beiden letzten verwandten Uebungen nicht voran,

wie vielleicht Mancher erwarten könnte, sondern zuletzt, nicht als ob nicht ein Vorlesen dem Erklären auch schon vorausgehen müßte, sondern weil das wirklich befriedigende, das einer künstlerischen Leistung wenigstens sich annähernde Lesen und Declamiren ein gründliches Verständniß, ein Erfassen namentlich auch des Tones und Charakters von dem vorzutragenden Stücke — ein Erfassen wenn auch nicht mit dem Bewußtsein, doch mit der Empfindung — voraussetzt, dieß Verständniß aber erst durch Erläuterung und Besprechung herbeigeführt wird, mit welcher dann auf das engste Vorträge und Aufsätze zusammenhängen, durch welche, da sie eine noch größere Selbstthätigkeit verlangen, der Schüler erst recht in das Innere des Gelesenen eingeführt wird. Die Recitation eröffnet allerdings am schicklichsten den Kreis der vorzunehmenden Uebungen, kann da aber nur als eine vorläufige Probe gelten, wie der Lesende für sich das Stück aufgefaßt hat; sie schließt aber auch den Kreis, indem in Betonung und Ausdruck, in Hebung oder Senkung, in Anschwellen oder Schwächerwerden der Stimme, in Eile oder Langsamkeit, in längeren oder kürzeren Pausen sich auf unmittelbare Weise zu erkennen giebt, wie weit das Gelesene nun dem Schüler zum Bewußtsein gekommen und in die Empfindung getreten ist. — Auch noch in einer andern Hinsicht wird diese Stellung jener dreifachen Doppelübungen sich rechtfertigen lassen. Sie entspricht nämlich dem Grade der Wichtigkeit individueller einwirkender Umstände. Durch die Erläuterung und Besprechung soll das Verständniß des Gelesenen bei allen Schülern zu gleicher Klarheit und Gründlichkeit entwickelt werden; und wenn dieß auch nicht durchaus gelingen wird, so ist dieß doch nur ein Uebelstand, der für alle andern Lectionen in gleichem Grade besteht, jedenfalls aber möglichst zu bekämpfen ist. Auf die eignen Leistungen aber — Aufsätze und noch mehr mündliche Vorträge — übt die Verschiedenheit

des Talentes wie die Begünstigung durch die häusliche Umgebung und frühere Erziehung eine höchst bedeutende Wirkung, eine Wirkung, die der Lehrer wohl in etwas auszugleichen vermag, ganz wegzuschaffen sich aber gar nicht zur Aufgabe stellen kann. Noch mehr aber macht sich diese Verschiedenheit geltend bei dem Recitiren und Declamiren, da hier außer den individuellen geistigen auch noch individuelle physische Bedingungen in's Spiel kommen.

Erläuterung und Besprechung; mündliche Vorträge und schriftliche Arbeiten über das Gelesene.

Der Auseinandersetzung des Verfahrens bei der Interpretation kann ich nicht unterlassen die Bitte vorauszuschicken, daß doch ja Niemand eine ganz absonderliche und überaus künstliche Methode erwarten möge. Wäre das Verfahren, das ich in Vorschlag zu bringen habe, ein apartes, mit besonderem Raffinement ausgeklügeltes, so würde es gerade deßhalb sicherlich zu verwerfen sein. Vielmehr wird es ein höchst natürliches und einfaches sein; ich habe nur ein Verfahren zu allgemeiner Anwendung zu empfehlen, das gewiß vielen Lehrern längst bekannt und geläufig ist, und das nur deßwegen noch nicht von allen befolgt wird, weil es gar zu nahe liegt, und weil gerade das vor den Füßen Liegende am leichtesten übersehen wird. Um es, wenigstens bis zu einem schon ziemlich hohen Grade, in Anwendung zu bringen, ist nicht einmal eine besondre pädagogische Bildung erforderlich, sondern nur die allgemeine, welche alle Aeltern besitzen sollten. Nichts könnte erwünschter sein, als wenn manche derselben sich durch die folgende Darlegung bestimmen ließen, das Lehramt für diese Leistungen in geschäftsfreien Stunden öfters selbst zu übernehmen. Welch festes Band zwischen Kindern und Aeltern würde durch das gemeinschaftliche Lesen und Besprechen geistbildender und sittlich veredelnder Schöpfungen unsrer besten Meister sich schlingen!

und wie schön wäre es, wenn auf diese Weise die nur zu gewöhnlich wahrnehmbare traurige Kluft zwischen Schule und Haus in etwas gemindert würde! denn gegenwärtig ist es in der That fast durchweg so, als ob die Kinder, so oft sie in die Schule gehen, in ein fremdes, den Aeltern ganz unbekanntes Land geschickt würden.

Es ist aber zu unterscheiden die Erläuterung des Einzelnen, was entweder ganz unverständlich ist, oder leicht mißverstanden werden könnte, von der Anleitung zum Verständniß des Ganzen als solchen, einem Geschäfte, das, wenngleich oft früher daran wenig oder gar nicht gedacht worden ist, doch in der That einen wesentlichen, ja den wesentlichsten Theil der Erläuterung bildet. Die Erläuterung des Einzelnen ist natürlich der eingehendern Behandlung des Ganzen vorauszuschicken, doch muß ihr selbst noch die Bekanntschaft mit dem Ganzen vorausgehen, und zwar eine möglichst lebendige und eine genau bestimmte. Lebendig aber kann diese nur sein, wenn das zu erklärende Stück vor aller Besprechung, ohne Affectation zwar, aber mit durchaus angemessenem Ausdruck vorgelesen wird, und zwar (wenigstens Anfangs) vom Lehrer, nach dem Bedürfniß der Classe und der Schwierigkeit des Stückes ein oder mehrmals. Für größere Werke freilich, die indeß auch größtentheils erst für die obern Classen gehören, macht die Kürze der Zeit dieß Verfahren unmöglich, immer aber ist dieß zu beklagen; mit einem Drama möchte man dem Schüler die erste Bekanntschaft, den ersten lebendigen Totaleindruck am liebsten durch die Anschauung einer dem Sinne des Dichters gemäßen theatralischen Aufführung wünschen. Bestimmt aber wird die Kenntniß, wenn man nach der Vorlesung erst den I n h a l t im Ganzen sich angeben läßt, (die ersten Male wird ihn der Lehrer selbst angeben müssen, damit die Schüler erst eine klare Vorstellung davon bekommen, was ihnen zugemuthet wird,) und nicht eher zur

Erklärung des Einzelnen übergeht, als bis der Hauptinhalt klar ausgesprochen ist. Es versteht sich, daß die Stücke so gewählt sein müssen, daß des der Erklärung bedürftigen Einzelnen nicht so Vieles, noch so Wichtiges darin ist, daß ohne dessen vorausgegangene Erläuterung die Auffassung des Gesammtinhaltes gar nicht möglich wäre.

Ist nun durch die bestimmte Auffassung des Hauptinhaltes dem ganzen Geschäft eine feste Richtung, ein bestimmtes Ziel gegeben, so erfolgt nunmehr die Erläuterung der einzelnen Schwierigkeiten. Sie können theils sachlicher, theils sprachlicher Art sein. Wie überall, so auch hier ist die Aufgabe des Lehrers, streng über sich zu wachen, daß er nicht unbewußt, wie es leicht zu geschehen pflegt, als bekannt und geläufig voraussetze, was doch nicht bekannt und geläufig ist; daher eine Menge Fragen zur vorläufigen Prüfung nothwendig sind; die Erläuterung selbst muß natürlich möglichst kurz sein, und nicht in Excurse abschweifen, damit die Richtung auf die zusammenhängende Auffassung, welche ohnehin durch die Erklärung des Einzelnen etwas gefährdet ist, nicht ohne Noth beeinträchtigt werde. Die sachlichen Schwierigkeiten sind leichter zu beseitigen, schwieriger die sprachlichen, und zwar weniger noch die syntaktischen, als die lexikalischen. Die syntaktischen entstehen theils aus der Zweideutigkeit der Formen, theils aus der zu großen Verwicklung des Satzes oder der Periode. Die Zweideutigkeit hebt sich für das praktische Verständniß in den meisten Fällen aus dem Zusammenhange von selbst, und braucht dann hier, wo es nicht die grammatische Betrachtung als solche gilt, nicht ausdrücklich bemerklich gemacht zu werden; auch wirkt die Bekanntschaft mit dem Latein, je weiter sie vorrückt, desto kräftiger auf Ausbildung des richtigen Tactes in der Auffassung des seiner Form nach Mehrdeutigen ein, indem von dorther die Gewöhnung an bestimmtere, auch phonetisch un-

terschiedene Formen sich auf die satzgemäße Auffassung der lautlich stumpferen deutschen Formen schon von selbst überträgt, und auf sie ein helleres Licht wirft; doch bleiben genug Fälle übrig, wo die ausdrückliche Hebung einer solchen Zweideutigkeit schon im bloßen Interesse des Verständnisses der vorgelegten Stücke liegt; z. B. wenn die Obliquität der Rede sich weder durch eine Vertauschung des Pronomens erster oder zweiter Person mit dem der dritten, noch durch die Modusform des Verbi kund giebt, ferner da, wo das Pronomen der dritten Person, wie so oft bei uns der Fall ist, auf verschiedene Substantiva bezogen werden kann. Schwierigkeit der Structur könnte man leicht versucht sein, lediglich in der Verbindung mehrerer Sätze zu einer Periode zu suchen. Allein die Periode als solche macht, sobald überhaupt, wie es bei der untersten Classe eines Gymnasiums schon der Fall sein muß, das Denk- und Sprachvermögen praktisch bis zur Auffassung periodischer Form im Allgemeinen fortgeschritten ist, keine Schwierigkeit; sie kann dieselbe verursachen, allein der einfache, aber erweiterte Satz kann dieß eben so sehr. „Nachdem Alexander gestorben war" (theilten sich seine Feldherren in sein Reich) ist nicht schwerer zu fassen, als „nach Alexanders Tode." Die Schwierigkeit tritt dann ein, wenn entweder Beziehungswörter vorkommen, welche noch nicht verständlich und geläufig sind, was eben so gut im einfachen Satze, als in der Periode möglich ist, (so die Präpositionen kraft, laut, gemäß, trotz, ungeachtet; andrerseits die Conjunctionen „insofern, obschon u. a.") oder wenn die einzelnen Satztheile mit zu vielen Nebensatztheilen, die einzelnen Hauptsätze mit zu vielen Nebensätzen belastet sind, mögen nun diese Nebensatztheile oder Nebensätze unter sich gleichen oder verschiednen Ranges sein. Wo diese Schwierigkeit in einfachen Sätzen vorkömmt, da läßt sie sich sogar öfters am leichtesten beseitigen durch Verwandelung eines oder mehrerer

solcher Satztheile, zumal wenn dieselben wieder Nebensatztheile zu ihrer Bestimmung bei sich haben, in Nebensatzform. (Der einfache Satz: „Rübezahl besaß einen mit den schönsten Küchenkräutern aller Art versehenen Garten im Gebirge" ist schwerfälliger und unfaßlicher als die Periode: „Rübezahl besaß einen Garten im Gebirge, welcher mit den schönsten Küchenkräutern aller Art versehen war." Kindern, welche auf einer noch niedrigern Stufe der Ausbildung des grammatischen Sinnes stehen und mit dem Relativpronomen noch nicht fertig werden können, — ein Fall, der für das Gymnasium nicht gilt, — würde man das Verständniß zu erleichtern haben dadurch, daß man fortführe: im Gebirge, und dieser war ꝛc.) Eine zu gegliederte Periode dagegen würde der Lehrer in mehrere Perioden oder Hauptsätze zerfällen. Natürlich muß dann aber auch die in dem vorliegenden Stück vorkommende Form durch die Rückverwandlung der durch die Umwandlung entstandenen Form in die ursprüngliche geläufig gemacht werden, wozu nöthig ist, daß man vom Skelett des Satzes anfängt, und dieß allmählich mit einer Bestimmung nach der andern bekleidet. Wo die oratio obliqua eine Schwierigkeit verursacht, was oft der Fall ist, wird sie in die recta verwandelt, welche der einfachern, naivern Stufe überhaupt mehr entspricht.

Die lexikalischen Schwierigkeiten werden leichter übersehen; bei den grammatischen giebt es sich schon eher beim Lesenlassen des Stückes durch den Ton zu erkennen, ob das Gelesene nach seinem syntaktischen Bau verstanden worden oder nicht. Und doch sind jene nicht minder sorgfältig zu beachten. Oefters wird die Anwendung von Synonymen, deren Unterschied nur, wo er leicht faßlich zu machen ist, kurz beigefügt wird, hier schon ausreichen, um die fehlende Verständlichkeit herzustellen; so z. B. bei mundartlichen Ausdrücken. Ein ander Mal, besonders bei Wörtern, welche einer bestimmten Sphäre mensch-

lichen Thuns eigenthümlich angehören, wird eine wirkliche Erklärung, natürlich in Form einer anschaulichen Erörterung, nicht einer schulgerechten Definition, erfolgen müssen. Bei Wörtern für Vorgänge im Innern des Menschen, für Triebe, Neigungen, Leidenschaften u. s. f. wird oft eine noch ausführlichere Veranschaulichung nöthig sein. — In den obern Classen wird natürlich zu grammatischer Erläuterung (Klopstockische Oden etwa und umfangreichere und zugleich verwickeltere Perioden, die dann zu zerlegen sind, ausgenommen) weit seltener die Veranlassung sein, — zur lexikalischen aber immer häufig genug, da die Lectüre dieser Classen großentheils in classischen Werken besteht, welche aus einer tiefern und eigentlich philosophischen Weltanschauung hervorgegangen sind, und welche, so populär sie auch gehalten sein mögen, doch in einzelnen Ausdrücken diesen ihren Ursprung verrathen. Solche Ausdrücke — größtentheils werden es zugleich ausländische sein — (z. B. plastisch, Motiv,) bedürfen natürlich einer genauen und bestimmten Erklärung; ohne diese würde oft selbst dem Verständniß des Ganzen erheblicher Eintrag geschehen.

Sind die Schwierigkeiten des Einzelnen, bei denen dieß ohne Berücksichtigung des Zusammenhanges des Ganzen möglich ist, gehoben, so lenkt die Erläuterung wieder auf die erste Uebung, die Angabe des Inhaltes, zurück. Am besten wird er jetzt nochmals, aber ausführlicher und mit genauer Beibehaltung des Ganges im Originale referirt. (Bei noch wenig geübten Schülern wird dieß besser ausfallen, als die erste kürzere Angabe, die schon mehr Ueberblick verlangt, und daher immer nur geübteren zugemuthet werden darf.) Diese schlichte continuirliche Relation macht das erste Stadium der Aneignung aus.

Das zweite besteht in der ausdrücklichen Reflexion auf den genommenen Gang und auf die im Stücke wahrnehmbaren Haupt- und Nebeneinschnitte. Welches ist das Hauptfactum, —

der Hauptgedanke, — welches die diesem untergeordneten, und welches die Grade ihrer Abstufung? und in welcher Folge treten sie auf? Mit diesen Fragen treten wir dem Stoffe gegenüber, während wir uns bisher nur in dessen Strömung fortbewegten. An Streifzügen in dieses Gebiet hinein hat es freilich schon bisher nicht fehlen können; es hat manches Wesentliche, das vom Schüler in seinem Werthe verkürzt worden, als wesentlich hervorgehoben, manches Unwesentliche, worauf er zu viel Gewicht legte, zurückgedrängt werden müssen; die von ihm unabsichtlich veränderte Folge hat müssen wieder hergestellt werden u. dergl. mehr. Aber dieß war immer nur ein momentanes Heraustreten aus jenem stetigen Flusse, nicht das Charakteristische des Verfahrens. Wer der ersten Aufgabe ganz genügen will, muß freilich auch die zweite schon lösen, aber **implicite**, ohne daß er sich diese Unterscheidung zum Bewußtsein bringt. Dieß gilt jedoch nur für kleinere Stücke; für umfangreichere, wie sie in den obern Classen vorkommen, folgt besser gleich auf die Lectüre und die Angabe des Hauptinhaltes die Hervorhebung der Gliederung, weil der größere Umfang es schwer machen würde, das Ganze in seiner Fortbewegung zu übersehen, und in seinem Zusammenhange, mit Vollständigkeit im Wesentlichen, zu umspannen, wenn nicht die ausdrückliche Reflexion auf die Gliederung gleich von Anfang an zu Hülfe genommen würde. Auch ist ja in obern Classen, was in untern nicht der Fall, schon eben so das Geschick in dieser Operation, wie die Freude an diesem Mittel der Bewältigung ausgebildet und geweckt. Uebrigens verdient es wohl bemerkt zu werden, daß die Uebung in der Auffassung der Gliederung ganz besonders auch für die historische Lectüre nothwendig ist. Diese nämlich kann als die leichteste erscheinen, sie ist es aber nur in gewisser Beziehung, in andrer ist sie schwieriger als die abhandelnde, so weit diese nicht in strengsystematischen speculativen Werken besteht, wovon

ja auf der Schule noch nicht die Rede sein kann. Leicht ist sie, sofern sich dem Verständniß des Einzelnen wenig in den Weg stellt, da sich dasselbe in Anschauungen (zwar nicht durchaus äußerlichen, sondern theilweise auch der Regungen und Antriebe im Innern des Menschen, aber doch leicht faßlichen, wovon schon der Schüleran a- loge Erfahrungen wenigstens im Kleinen in sich hat,) bewegt, nicht in abstracten Gedanken. Ist aber einmal die Fassungskraft für abstracte Gedanken bis zu einem gewissen Grade geübt und entwickelt, was ja schon durch den Rechenunterricht, um nur diesen einzigen zu nennen, sehr frühzeitig geschieht, so ist die Lectüre von Abhandlungen, [solchen nämlich, die diesen Charakter ganz streng an sich tragen,] für den Schüler leichter, da sich in diesen die Gliederung markirter und schärfer herausstellt, eine Anzahl fester Puncte nicht erst gefunden, sondern nur gefaßt und gemerkt sein will. Eine erzählende Darstellung bewegt sich in einem continuirlichen Flusse, aus dem sich nicht wie bei einer Abhandlung einzelne feste Puncte, an welche das Uebrige krystallinisch anschießt, hervorheben. Eben so ist bei einiger Uebung im abstracten Denken die Gliederung in Reden leichter aufzufassen, wenigstens in der Regel in modernen, da diese, was logische Folge und einfachen geradlinigen Fortgang betrifft, ein Element abhandelnder Darstellung in sich zu tragen pflegen. Bei den Reden der Alten ist es freilich vielfach anders, da der Zweck hier nicht war, durch sittlich-religiöse Belehrung auf den Willen f ü r d a s g a n z e L e b e n, oder (wie bei akademischen) durch wissenschaftliche, nur in höherem Schwunge erfolgende Belehrung auf die wissenschaftliche Bildung und die Begeisterung für Wissenschaft oder Kunst, allenfalls auch für ein Problem des socialen Lebens, zu wirken, sondern durch psychologische Kunstmittel, unterstützt von aller Macht der Beredtsamkeit, den Willen zu einem einzelnen Acte zu bestimmen, wobei es dann ganz auf den Charakter des Redners

ankömmt, welche psychologische und rhetorische Mittel er in Anwendung bringen will, und zu welchem Zwecke, zu einem sittlichen oder einem unsittlichen. Hier ist natürlich der Fortgang nicht der logische, sondern ein auf psychologischer Berechnung ruhender, womit jedoch die logische Folge nicht ausgeschlossen, wohl aber zu einem untergeordneten Moment herabgesetzt wird *). Wo freilich diese mehr psychologische Anlage auch in deutschen Reden hervortritt, da sind diese in ihren Windungen natürlich schwerer zu verfolgen, als eine historische Lectüre. Dasselbe gilt von solchen didaktischen Schriften, die durch eine Färbung andrer Art, man könnte sagen durch ein dramatisches Element in ihrem Gange mitbedingt sind. Ich meine damit nicht bloß die wirklich in Gesprächsform mit oder ohne novellistische Einrahmung eingekleideten Abhandlungen, (wie z. B. Ernst und Falk von Lessing, über Wahrheit und Wahrscheinlichkeit in Kunstwerken, und: der Sammler und die Seinigen von Göthe), sondern auch die, wo, wie bei Lessing fast immer der Fall ist, nicht das bloße Resultat der Untersuchung in stetiger und scharf markirter Folge entwickelt, sondern die Anstellung und Führung der Untersuchung selbst in dramatisch spannender Weise vor unsern Augen aufgeführt, und der Gang überdieß durch mancherlei Episoden (nach dem Grundsatz: „ich bin ein Spatziergänger und Spatziergänger gehen nichts um,") unterbrochen und dem unaufmerksamern Leser verdunkelt wird. Hier ist natürlich die eigentliche dogmatische Hauptmasse von den bele-

*) Wenn es befremden sollte, daß ich nicht auch der Staatsreden in der Gegenwart Erwähnung gethan habe, so liegt, was wenigstens uns Deutsche betrifft, die Rechtfertigung wohl nahe genug; übrigens unterscheidet sich auch das, was wir in dieser Art der Beredtsamkeit besitzen, durch die weniger auf Ueberredung, als auf Belehrung und Ueberzeugung ausgehende Tendenz und den damit zusammenhängenden strenger logischen Gang von dem Charakter, der sehr gewöhnlich bei den Alten sich darin zeigt.

benden Zusätzen, die sich an den Kern an und um ihn herumgelagert haben, von den mancherlei Ausbiegungen u. s. w. streng zu scheiden. Noch etwas anders ist der Fall bei Göthe, dem seine künstlerische Natur nicht erlaubte, so scharf und markirt das Skelett seiner didaktischen Darstellungen hervortreten zu lassen, so daß der Lehrer die Aufgabe hat, gleichsam die Contouren greller dem Schüler hinzuzeichnen, damit diesem nicht das feingegliederte Ganze in eine fließende, nicht recht unterscheidbare Masse sich auflöse.

Für die klare Auffassung des Ganges eines Stückes bis in das Einzelne hinein haben wir als höchst nothwendig noch zu empfehlen die Uebung in der Auffindung der Variation des Ausdruckes für dieselben Vorstellungen und Gedanken. Namentlich für rednerische und didaktische Lectüre ist diese Uebung schlechthin unentbehrlich. Denn die Variation des Ausdruckes, wie sie in Schriften dieser Art natürlich sehr häufig vorkömmt, verleitet, wo nicht ausdrücklich darauf reflectirt wird, den Schüler leicht dazu, in diesen Fällen immer auch eine ganz neue Vorstellung, einen noch nicht da gewesenen Gedanken vorauszusetzen, worunter nothwentig das Verständniß des einfachen Fortganges leiden muß; die Mannichfaltigkeit des Ausdrucks wirkt auf den Anfänger leicht verwirrend. Nicht minder wichtig ist diese Uebung für den Gewinn eigner größerer Gewandtheit der Darstellung. Werden die Schüler nicht ausdrücklich angeleitet, diese Kunst der Abwechselung im Ausdruck bei guten Schriftstellern zu beobachten, so hält bei der Mehrzahl nichts schwerer, als die Entfernung der unglückseligen Monotonie und Dürftigkeit der Sprache, die in der Regel im Anfang bei denen, die nicht durch Lectüre und Gesprächsverkehr darüber hinweggehoben worden sind, sich findet. —

Die ausdrückliche Auffassung der Gliederung ist allerdings ein freieres und bewußteres Verhalten gegen das Gelesene, als

das bloße continuirliche Wiedererzählen desselben; denn hier macht man zwar den Weg, den man geführt worden, noch einmal durch, sieht aber jedesmal nur das Nächstvorliegende; dort übersieht man den durchlaufenen Weg nach seinen Stadien und einzelnen Zielpuncten bis zum Schlußziel. Doch ist der Aneignungsproceß mit jener zweiten Uebung noch keineswegs zu Ende. Beide bisherige Verhaltungsweisen haben immer noch das Gemeinsame des strengsten Gebundenseins an das Gegebene, nur daß das eine Mal bloß der Stoff in seiner ungetrennten Einheit mit der vom Schriftsteller gegebenen Form, das andre Mal die Formirung dieses Stoffes zu einem gegliederten Ganzen aufgefaßt wird.

Die weiteren Uebungen, welche noch nöthig sind, um den Schüler zu einer möglichst freien Stellung dem Gelesenen gegenüber zu bringen, besprechen wir für Prosa und für Poesie abgesondert. Denn für jene, wo sie nicht, (wie z. B. bei Abhandlungen in dialogischer Form) einen dem eigentlich Künstlerischen sich annähernden Charakter an sich trägt, ist die vollständige logische Bemeisterung die Hauptsache, da bei prosaischen Darstellungen im Gegensatze gegen die poetische freie Darstellung ein bewußtes Hinarbeiten auf einen Zweck, also eine Reflexionsthätigkeit überwiegend hervortritt. Dagegen macht für poetische Erzeugnisse die ästhetische Auffassung die Hauptsache aus, die dann auch von früh an methodisch ausgebildet sein will. Analogieen allerdings zwischen den weitern Stadien der Prosa- und der poetischen Lectüre werden sich, auch ohne daß wir weiter darauf aufmerksam machen, von selbst in Menge darbieten.

Ein offenbarer Schritt vorwärts, ein drittes Stadium also ist es, wenn aus dem in der Lectüre gegebenen Stoff Fragen gezogen, und auf Grund dieses Materials beantwortet werden. Zur Veranschaulichung hiervon will ich einen alten Schriftstel-

ler wählen, um auch hier daran zu erinnern, wie viel in den griechischen und lateinischen Stunden für das Deutsche geschehen kann; übertragen läßt sich das Gesagte dann leicht auf die deutsche Prosalectüre. Cäsar ist in der Regel der Classenschriftsteller der Tertia, und wird wohl selten für deutsche Production genug ausgebeutet; und doch bietet er überreichen Stoff dazu dar, und doch bleibt ohne eine Benutzung desselben zu diesem Zwecke auch die historische Kenntniß, die sich aus ihm entnehmen läßt, nicht genug haften! — Nehmen wir an, daß der Schüler ein oder ein paar Bücher des bellum Gallicum gelesen, sodann wieder erzählt, auch in ihre einzelnen Partieen ausdrücklich zerlegt hat, so hat er oft genug Anlaß gehabt auf ein mannichfaltiges thätiges Eingreifen der Reiterei zu achten. Beim Schriftsteller sind die derartigen Fälle der Continuität der Erzählung eingeordnet und demnach zerstreut. Muthen wir ihm nun zu, die Frage zu beantworten: Welchen Gebrauch macht Cäsar in den gallischen Feldzügen (natürlich so weit diese gelesen sind,) von seiner Reiterei? so hat er dazu offenbar alle jene ihm vorgekommenen Fälle dieses Gebrauchs nicht nur von der Verwendung des Fußvolks, von den politischen Maaßregeln Cäsar's u. s. f. zu unterscheiden, sondern auch gesondert herauszuheben, und sodann Rubriken *aus ihnen selbst* herauszufinden, unter welche dieser Stoff zu vertheilen ist, (Recognoscirung, erster Angriff, Umgehung des Feindes, Verfolgung, Verheerung des feindlichen Gebietes und dergl.). Offenbar ist seine Stellung zum Gelesenen jetzt eine wesentlich veränderte, ungleich freiere; er bekömmt durch Aufwerfung und Beantwortung solcher Fragen, die doch durchaus nicht vom Schriftsteller entfernen, vielmehr tiefer in den Inhalt einführen, denkend denselben zu verarbeiten nöthigen, das Gelesene mehr in seine Gewalt. — Solche Themen bieten sich in großer Menge bei jener einzigen Lectüre; ich gebe noch einige an, in

denen man den Fortschritt vom Besondern zum Allgemeinen, vom Leichtern zum Schwerern, nicht unbemerkt lassen wird.

1) Der Heroismus Einzelner in den gallischen Feldzügen.
2) Charakteristik des römischen Heeres unter Cäsar in Gallien. (Im ersten Buche, im ersten und zweiten, im ersten, zweiten und dritten Buche, in allen Büchern.)
3) Welchen Antheil an Cäsars Erfolgen in Gallien hatten seine Legaten?
4) Politische Verhältnisse Galliens vor der Eroberung.
5) Cäsars militärisches,
6) Cäsars politisches Verfahren bei der Unterjochung Galliens.
7) Cäsar in Gallien.

Manche dieser Themen, wenigstens wenn sie für die ganzen gallischen Feldzüge gelöst werden sollen, sind erst für Secunda brauchbar; auch fordern manche schon eine etwas höhere Reife. Dieß Rückgreifen bei den Themen in die Schullectüre der vorigen Classe, die ja am meisten zur Privatlectüre für die nächstfolgende sich eignet, ist von großem Vortheil, weil sie die Kluft zwischen den einzelnen Classen durch die Benutzung desselben Materials in mehrern gleichsam überbrückt. — Für die rhetorische und abhandelnde Lectüre der obern Classen lassen sich leicht ähnliche Themen finden. (Worin bestand die Mißlichkeit der Aufgabe Cicero's in den Reden **pro Ligario, pro Dejotaro,** in der ersten **Catilinaria**? und dergl.) — Wenn in dem Gelesenen nicht Thatsachen erzählt, sondern Behauptungen ausgesprochen werden, so ist natürlich die Prüfung ihrer Wahrheit vor obern Classen nicht auszuschließen; in der Lectüre für untere kann der Fall nicht so leicht vorkommen, da man für diese nicht solche Schriften wählen wird, welche eine Blöße in dieser Beziehung darbieten.

Noch einen Schritt weiter gehen wir und durchlaufen ein viertes Stadium, wenn wir, während das eben besprochene

Verfahren die Frage nach dem Warum der erzählten Handlungen und Begebenheiten, der Thatsachen, Situationen und Behauptungen einschließt, zu der Frage nach dem Warum der Darstellung uns wenden. Warum ist dieß nicht weggelassen? warum ist jenes, das dem Schüler anderswoher bekannt ist, nicht mitgetheilt? warum in dieser und nicht in einer andern Folge? was setzt der Schriftsteller als bekannt voraus? und weßhalb darf er es voraussetzen? Dürfte, wenn ein neuerer Schriftsteller Lesern, die noch gar nicht mit dem römischen Kriegswesen bekannt sind, jene Feldzüge Cäsars erzählte, dürfte dann auch die Schilderung des römischen Kriegswesens jener Zeit fehlen? müßte er aber auch die ganze Geschichte der Ausbildung und der mannichfachen Aenderung dieses Kriegswesens mit erzählen? Das sind offenbar Fragen höherer Art, als die zunächst vorher besprochenen. Wir wollen sie auch Tertianern gar nicht stellen, um uns desto mehr gegen jeden Vorwurf, als ob wir die Kräfte der Schüler überspannen wollten, zu sichern. Secundaner aber werden sie doch wohl zu beantworten im Stande sein? Von einer anmaaßlichen Kritik der Composition des Schriftwerkes ist gar nicht die Rede; wohl aber von einer Auffassung der Intentionen des Schriftstellers bei dieser seiner Composition *). Und gerade die be-

*) Hat der Schüler das bellum Catilinarium gelesen, so muß er die Fragen beantworten können: Enthält das b. C. nur einfache Geschichtserzählung, die man doch zunächst und vor allem erwartet, oder was für Parthieen anderen Charakters finden sich noch darin? Er wird leicht darauf geführt werden können, noch zu unterscheiden: lebhafte Schilderungen; Charakteristiken einzelner Personen und ganzer Stände und Zeiten; ferner reflectirende, dem rein geschichtlichen Charakter ferner liegende Parthieen, endlich Reden und Briefe. An welchen Stellen treten diese verschiedenartigen Parthieen ein? auf welche Veranlassung? wie trägt ihre Abwechselung zur Belebung des Ganzen bei?

sonnene, bewußte Auffassung dieser Intentionen ist, indem sie das Schriftwerk, bei dem zunächst dem Schüler gar nicht einfällt daran zu denken, daß dessen Composition Product der Ueberlegung ist, als ein mit Wahl und Nachdenken angelegtes erscheinen läßt, das sicherste Mittel, jener anmaaßlichen Kritik vorzubeugen; denn diese entspringt eben aus dem Mangel an solcher Vertiefung, an solchem gründlichen, aller vorschnellen eignen Einfälle sich gänzlich enthaltenden Sichhineindenken in die Absicht des Schriftstellers. Auch die Gefahr des Hineinlegens, mit der man sich oft ängstigt, (namentlich bei poetischen Werken) ist, wenn die Uebungen in der hier angegebnen Art vorgenommen werden, nur ein leeres Schreckbild eines zaghaften Denkens. Auf der Schule sollen eben nur Schriftsteller gelesen werden, von denen mit Grund die Voraussetzung zu machen ist, daß sie mit Besonnenheit und Ueberlegung (oder mit feinem Tacte, welcher eben nur die zum Instinct gewordene Ueberlegung ist) bei Wahl und Anwendung ihres Stoffes verfahren sind. — Bisher war von der Reflexion auf die Form des Ganzen die Rede. Ein Zweites ist die Reflexion auf die Darstellung im Einzelnen. Es versteht sich, daß auch dabei bedachtsam zu Werke gegangen werden muß. Man wird nicht mit einer Charakteristik des Styls beginnen; man wird vielmehr von den hervorstechendsten Aeußerlichkeiten (welche die in den obern Classen, denen natürlich diese Auffassung allein zufällt, schon zu eignem Beobachten mehr herangereiften Schüler möglichst selbst bemerklich zu machen haben,) ausgehen, diese nach Rubriken zusammenstellen, und allmählich finden lassen, wie diese Aeußerlichkeiten nicht Aeußerlichkeiten schlechthin, sondern das Aeußere eines Innern sind, auf welches sie hinweisen. Doch setzt diese Anforderung die Bekanntschaft mit andern Schriftstellern derselben Gattung in derselben oder in andern Sprachen voraus, und es sind diese

vorläufigen Versuche, zu einer Einsicht in das Charakteristische des Styls vom gelesenen Schriftsteller zu gelangen, natürlich nicht über diesen bekannten Kreis hinaus zu erweitern. (Daß Cäsar im Ganzen längere Perioden hat als Sallust, kürzere als Livius, dieß wird auch der mittelmäßigste Kopf leicht wahrnehmen; eben so Lieblingsconstructionen des einen, wie des andern. Davon gehe man aus; dergleichen Wahrnehmungen lasse man erst in ziemlicher Anzahl machen; erst dann sind Versuche einer allgemeinern Charakteristik des Styls, die natürlich immer nicht das tiefste Wesen aussprechen werden, aber doch treffende und wichtige Beobachtungen in schicklicher Verknüpfung enthalten können, am Orte.)

Die zuletzt erwähnte Uebung hat uns schon zu einer Erweiterung der Gränzen und über das vierte Stadium hinaus geführt; es war, wenn auch nur Ein Schriftsteller charakterisirt werden sollte, doch die Bekanntschaft mit mehrern und die Rücksichtnahme auf sie nöthig. Diese Zusammenstellung wird nun auch noch ausdrücklich vorgenommen; der Schüler erhält Anleitung, eine Schrift mit einer andern, einen Schriftsteller mit andern (so weit er dieselben gelesen) nach Inhalt, Composition und Styl zu vergleichen, sich die allgemeinen Gesetze der Composition für Eine Schriftgattung aus den gelesenen mehrfachen Schriften dieser Einen Gattung zu abstrahiren, und doch zugleich von der Möglichkeit unendlicher individueller Verschiedenheit sich an den ihm bekannt gewordenen zu überzeugen, (Eutrop, Justin, Cäsar, Livius, Sallust, Tacitus, — Curtius), endlich die gelesenen in ein Ganzes der Literatur und ihrer Bewegung (natürlich soweit ihm diese in ausführlichen Proben zur Anschauung gekommen ist,) einzureihen. Um auch die Erwähnung deutscher Schriftsteller nicht ganz fehlen zu lassen: hat man eine Abhandlung von Garve, eine von Engel gelesen und dagegen eine von Schiller, so fällt die Unterscheidung der beiden

ersten als Popularphilosophen dem Schüler, man möchte sagen, in die Hände, und dann können auch die übrigen deutschen Popularphilosophen, auch wenn er sie nicht aus Proben kennt, ihm mit genannt werden.

Es liegt am Tage und ist auch schon mehrfach bemerklich gemacht worden, daß das Fassungsvermögen und dem gemäß auch das Interesse der verschiedenen Classen sich zu diesen Stufen der Aneignung verschieden verhalten. Für die untersten hat man sich auf die erste und zweite zu beschränken und höchstens in Quinta in die dritte hinüber zu streifen, für Quarta und Tertia ist die dritte durchaus nicht zu hoch, wohl aber die folgenden. Die vierte fällt der Secunda, die letzte ausschließlich der Prima zu. Dabei wiederholen sich aber immer die Aufgaben der niedrigeren Classen für alle höhern, theils **implicite**, theils so, daß die leichtern Forderungen ausdrücklich und abgesondert einmal wieder an sie gestellt werden.

So eröffnet sich schon durch die Prosalectüre für schriftliche Arbeiten, wie für mündliche Vorträge ein weiter Spielraum. An Stoff, dessen Auffindung sonst immer so viel Noth macht, fehlt es bei dieser Methode nie; das Interesse wird auch nie vermißt werden, da der Schüler sich solchen Aufgaben gewachsen fühlen, und zugleich zu dem lohnenden und belebenden Bewußtsein seiner Kraft kommen wird; die sprachliche Gewandtheit nimmt bedeutend zu; die Schranke für das Produciren, ohne welches der Bescheidenere sonst ganz verzweifelt etwas hervorzubringen, der Schüler von stärkerem Selbstgefühl leicht zu selbstgefälligen pomphaften Ergießungen sich verirrt, ist durch eine bestimmte Basis gegeben, und doch ist diese Schranke nicht ein pedantischer Zwang, vielmehr ist durch die elastische Natur derselben der Productionskraft eine allmähliche Erweiterung und Vertiefung gesichert, an ein Verkümmern und Versiegen derselben also nicht zu denken; das Verhältniß zu den gelesenen

Schriftstellern wird immer herzlicher und traulicher; kurz ein höchst vielfältiger Gewinn kann schlechterdings nicht ausbleiben, wenn die sogenannten freien Arbeiten der Schüler vorzugsweise an ihre Lectüre, selbst wenn man sich bloß an die prosaische halten wollte, angeschlossen werden. Zu ähnlichen, jedoch noch weit interessanteren und bildendern Uebungen liegt in der poetischen Lectüre der Anlaß und die Aufforderung. Ehe wir jedoch zu diesen übergehen, wollen wir erst episodisch an einem kleinen Prosastück die Methode der Behandlung, so weit eine Veranschaulichung wünschenswerth sein könnte, beispielsweise darlegen. Als ganz besonders geeignet dazu empfiehlt sich die Einleitung der Abhandlung von Manso über das rhetorische Gepräge der römischen Literatur. Diese Abhandlung verdient es vorzüglich von den Schülern recht genau studirt zu werden, theils wegen des Gegenstandes *), theils wegen des sehr geregelten Ganges, und des klaren, bei aller Ruhe doch nicht trockenen Ausdrucks. Ich setze diese Stelle, da ich weder Manso's vermischte Abhandlungen, noch mein Handbuch deutscher Prosa, in welchem diese Abhandlung der Hauptsache nach abgedruckt ist, in den Händen der Leser voraussetzen kann, ganz hieher und versehe die einzelnen Parthieen mit Zeichen, theils um sogleich symbolisch die Gliederung anschaulich zu machen, theils um bei den weitern Bemerkungen darüber, wo diese Zeichen mir die Stelle der ganzen dadurch eingeleiteten Perioden und Sätze vertreten, mich kürzer fassen zu können; auch um für den Schulgebrauch beiläufig ein Beispiel einer mit Vortheil und Zeitersparniß anwendbaren Symbolisirung zu geben; die Ziffern bezeichnen die einzelnen Perioden.

*) Die Veranschaulichung der von Manso gegebenen Charakteristik durch Proben aus den von ihm genannten Schriftstellern darf natürlich nicht fehlen; die schon genannte Auswahl von Vorberg wird, wenn sie erst so weit gediehen ist, ohne Zweifel dabei eine treffliche Hülfe gewähren.

Einleitung der ganzen Abhandlung.

1) E. E. (Einleitung zur Einleitung. Ankündigung des Thema's der Einleitung). „Die römische Literatur ist schon so oft und zu ihrem Nachtheile mit der griechischen zusammengestellt worden, daß man eher versucht werden möchte, sich ihrer anzunehmen, als den über sie ausgesprochenen Tadel zu verstärken." Nun I. (Der erste Haupttheil der Einleitung, von 2—7 reichend. 2) E. zu I. (Speciellere Einleitung zum 1. Haupttheil der ganzen Einleitung). „Es ist wahr, den Griechen ist in Absicht auf Kunst und Wissenschaft ein Loos gefallen, wie die Römer, die in allem Uebrigen so weit überlegenen, sich nicht rühmen können." Nun die Ausführung dieses Gedankens in a, b, c, d, nach vier Hinsichten. 3) a. (Erster Grund) VS. (Vordersatz) „Während uns die Ersteren schon in ihrem Homer gleichsam fertig und vollendet entgegentreten, NS. (Nachsatz) sehen wir die Letztern sich mit Mühe emporarbeiten und den Fesseln, in denen sie die Sprache gefangen hält, entringen." 4) b. (zweiter Grund) VS. „Während jene in gebundner und ungebundner Rede eine Gattung der Darstellung nach der andern erfinden und ausbilden, NS. gewinnen diese eine einzige und noch dazu nicht sehr dichterische, die Satire." — 5) c. VS. „Während die Einen die Dauer ihrer Literatur nach Jahrhunderten zählen, NS. genießen die Andern einer nur kurzen vorübergehenden Blüthe." 6) d. „Endlich, VS. während die Griechen selbstständig ihren Lauf beginnen und sich rechts und links neue Bahnen brechen, NS. folgen ihnen die Römer fast furchtsam Schritt für Schritt und setzen in die Erreichung dieser Vorbilder ihr höchstes und letztes Ziel." 7) Z. (Zusatz) zu d. „Wer kennt nicht den Zuruf Horazens: Die Musterschriften der Griechen Werdet des Nachts zu lesen nicht müd', am Tage nicht müde."

So weit der erste Absatz bei Manso, der also das Thema der Einleitung und den ersten Haupttheil derselben enthält. Der zweite Absatz enthält II. (den zweiten Haupttheil). Er correspondirt sehr genau dem ersten; 8 entspricht der 2, 9 der 3, 10 der 4, 11 der 5, 12 der 6. —

8) E. zu II. (Speciellere Einleitung zum zweiten Haupttheil der ganzen Einleitung.) „Irre ich indeß nicht, so lassen sich diese Vergleichungen, die ein so unvortheilhaftes Licht auf die römische Literatur werfen, wohl noch zurückweisen." Nun natürlich vier Gegengründe (α, β, γ, δ). 9) α. VS. „Wenn die griechische, gleich in ihrem Entstehen, wie Minerva aus Jupiters Haupte, hehr und herrlich hervorgeht, NS. so ist dieß offenbar mehr eine Gunst der Zeit, welche die rohen Uranfänge vernichtete, als ein besonderes Verdienst, ein Vorzug, zu dem man ihr Glück wünschen darf, ohne

sie deßhalb zu beneiden." — 10) β. VS. „Wenn eben sie die wichtigsten Gattungen und Formen der Darstellung erschöpfte, NS. so ziemt es uns zu bedenken, daß diese in dem Wesen der Poesie und Prosa und in der Natur des menschlichen Denk- und Empfindungsvermögens zu tief gegründet sind, um nicht von jedem sich bildenden Volke entdeckt und hervorgerufen zu werden." — 11) γ. VS. „Wenn ferner der lange Bestand der schriftstellerischen Wirksamkeit der Griechen zur Achtung auffordert, NS. so wird auch nicht zu übersehen sein, wie viel Schönes und Treffliches sich binnen siebenzig bis achtzig Jahren in Rom entfaltete." — 12) δ. „Zuletzt, VS. wenn die Römer, was niemand läugnet, die gelehrigen Schüler der Griechen waren, NS. so waren sie es doch in keiner andern Art, und weder ängstlicher noch sklavischer, als die sämmtlichen jetzt schreibenden Völker Europa's."

Darauf der dritte Absatz. 13) Tr. (Uebergang zur eigentlichen Abhandlung). „Aber es giebt allerdings in der Literatur der Griechen und Römer eine Verschiedenheit, die für die künstlerische und wissenschaftliche Würdigung beider bedeutend und darum einer besondern Aufmerksamkeit werth ist."

Hauptgedanke der ganzen Einleitung: Die gewöhnlichen, für die römische Literatur sehr nachtheiligen Vergleiche derselben mit der griechischen lassen sich schon noch zurückweisen. (Daraus könnte leicht der voreilige Schluß gezogen werden, als ob überhaupt eine Verschiedenheit zwischen beiden gar nicht stattfände. Dieß wäre jedoch falsch: Der Anfang des dritten Absatzes (13) „Aber es giebt allerdings ꝛc." enthält den Uebergang zum eigentlichen Thema, der pragmatischen Entwickelung nämlich des rhetorischen Gepräges der römischen Literatur, als charakteristischen Unterschieds derselben gegen die griechische. — Wollte man das untergeordnete Verhältniß des Hauptgedankens der Einleitung zur Ankündigung des Thema's selbst grammatisch markiren, so würde man jenen in Nebensatzform und zwar um seines logischen Verhältnisses willen als concessiven Nebensatz darstellen und sagen: Wenn gleich die gewöhnlichen Vergleiche ꝛc. zurückzuweisen sind, so giebt es doch allerdings ꝛc.)

Jener Hauptgedanke nun der Einleitung ist zu zwei ganzen Absätzen ausgebildet durch Angabe der verschiedenen unvortheilhaften Vergleichspunkte (1. Absatz von 3 an) und durch die kurze Zurückweisung derselben (2. Absatz von 9 an). Die vorausgehende Ankündigung des Thema's der ganzen Einleitung (E. zu E. in 1.) lautet aber nicht bloß: Die römische Literatur ist mit Unrecht schon oft und zu ihrem Nachtheile mit der griechischen verglichen worden, und zwar in folgenden Puncten, wo dann die allgemeine Einräumung in 2 wegfiele, sondern außer der Lust, diese Vorwürfe zu widerlegen, macht sich zugleich das Zugeständniß bemerklich, daß jene Vorwürfe keineswegs ohne alles Gewicht sind;

(„sich versucht fühlen“ sagt man nicht von etwas ganz Leichtem!) und stärker tritt dieß Zugeständniß auf in der ausdrücklichen Einräumung (in 2.), durch welche zugleich mittelst eines allgemeinen Zugeständnisses ein stetiger Fortgang von 1 zu den nähern Zugeständnissen (3, 4, ꝛc.) gewonnen wird.

Die Perioden, welche diese letztern enthalten, beginnen alle mit „während.“ Doch ist in der letzten diesem „während“ noch ein „endlich“ vorausgestellt; sie könnten auch entperiodisirt werden und würden dann lauten: Die Erstern treten uns schon in ihrem Homer gleichsam fertig und vollendet entgegen; die Andern ꝛc. Der Zusatz zur letzten könnte auch als Nebensatz derselben beigegeben sein und würde dann etwa lauten: „wie der Zuruf Horazens beweist.“ Jene vier Puncte, welche zum Angriffe Anlaß geben, sind aber a. der Beginn der griechischen Literatur mit einem vollendeten Werke, b. ihr Reichthum an selbsterfundenen und ausgebildeten Gattungen der Poesie und Prosa, c. ihre jahrhundertlange Dauer, d. ihre Originalität, bei deren jedem sich bei den Römern das Umgekehrte findet. — Diesen vier Perioden des Angriffs entsprechen vier Perioden der Vertheidigung, alle mit „wenn“ beginnend, (die letzte hat jedoch noch ein „zuletzt“ vorausgehen, entsprechend dem obigen „endlich;“) das dem vierfachen „während“ genau correspondirt.

Ist nun durch diesen symmetrischen Bau die Uebersicht sehr erleichtert, so kann diese ganz zu Stande kommen doch erst durch die Beachtung der mannichfachen Variation des Ausdrucks. Zu dieser war bei der unerläßlichen *) Wiederkehr derselben Begriffe und Gedanken hier allerdings die Nothwendigkeit vorhanden, da zwar sonst die Beibehaltung desselben Ausdrucks schicklich zur nachdrücklicheren Einschärfung des Gesagten angewendet werden kann, hier aber zu Anfang des ganzen Stückes und bei einer Nebenpartie des Ganzen kein Anlaß zu solcher pointirten Einschärfung war, vielmehr das Bedürfniß gefälligen Wechsels des Ausdrucks überwog, so daß eine solche Wiederholung dem Verfasser als Dürftigkeit oder Ungeschick würde ausgelegt worden sein. Es decken sich aber die Vordersätze in 3 und 9, in 4 und 10, in 5 und 11, in 6 und 12. Nun ist aber ferner zu untersuchen, worin bei aller Identität der jedesmaligen doppelten Ausdrucksweise die Differenz besteht, und, was damit zusammenhängt, ob nicht die correspondirenden Vordersätze auch ihre Stellen umtauschen, also 9 VS. zu 3 VS. und 3 VS. zu 9 VS. gemacht werden könnte u. s. f. (natürlich mit Aus-

*) Unerläßlich ist sie nicht aus einem logischen, sondern aus einem ästhetischen Grunde. Denn wenn der Verfasser im Actenstyl hätte schreiben wollen, so hätte er ja sagen können: in Betreff des ersten Vorwurfs bemerke ich, daß ꝛc.; in Betreff des zweiten u. s. f.

tausch der Conjunctionen „während" und „wenn,") und wenn dies nicht sich schicken wollte, so wäre zu entwickeln, weshalb es nicht thunlich ist. Die Differenzen sind aber von mancherlei Art. In 9 enthält der Vordersatz ganz denselben Gedanken wie in 3, jedoch gesteigert im Ausdruck, und außerdem geben die Worte „in ihrem Homer" eine die Wahrheit der Behauptung erhärtende Bestimmung, die natürlich bei dem ersten Aussprechen dieses Gedankens nicht fehlen durfte, wohl aber bei dem zweiten (in 9) nicht wiederholt zu werden brauchte. Ueber die Zweckmäßigkeit der Steigerung des Ausdrucks nachher. — 10 VS. ist nur eine allgemeinere Fassung des 4 VS; aus letzterem, der ja noch genug dem Gedächtnisse vorschweben muß, erhält 10 VS. schon einen bestimmtern Inhalt mitgetheilt. — Bedeutender aber ist die Differenz in 11. VS. verglichen mit 5 VS. Hier findet nämlich gar kein so genauer logischer Parallelismus statt; vielmehr ist 11 VS. durch einen zugesetzten Gedanken bereichert. Wollen wir 11 VS. mit möglichster Schonung seiner Form dem 5 VS. congruent machen, so müßte er lauten: „Wenn ferner die schriftstellerische Wirksamkeit der Griechen Jahrhunderte lang dauerte." Worin besteht nun die Bereicherung des Satzes? und wodurch ist sie gewonnen? Dadurch, daß hinzugedacht ist: und dieß fordert allerdings zur Achtung auf; dieser hinzugedachte Gedanke aber ist mit dem zuerst von uns gebildeten in einen Satz zusammengeschmolzen, indem jener das Prädicat des letztern wird: „wenn ferner der lange Bestand der schriftstellerischen Wirksamkeit der Gr. (= der Umstand, daß ꝛc.) zur Achtung auffordert." Weßhalb war die Aufnahme eines solchen nicht schlechthin nothwendigen Gedankens hier schicklich, in 6 VS. aber nicht? Weil im zweiten Absatz die Widerlegung durch ausdrückliche Hervorhebung des Gewichtes der Anklage mehr Nachdruck und Gewicht erhalten, der Triumph des Vertheidigers gleichsam glänzender, und seine unbefangene Gerechtigkeitsliebe bemerklicher werden sollte. Derselbe Grund gilt für die Steigerung in 9 VS. — Endlich noch auffallender ist das Verhältniß von 12 VS. zu 6 VS. Einen ähnlichen, logisch nicht nothwendigen Zusatz, wie in 11, finden wir auch hier, aber nicht wie dort als Prädicat des Conditionalsatzes, sondern in Form eines Nebensatzes zu demselben eingekleidet: „was niemand läugnet." Doch dieß ist weniger wichtig. Dagegen von größter Wichtigkeit ist, daß in 12 VS. gar nicht mehr die griechische Literatur, wie in den Vordersätzen von 9 10 11. das Subject ist*), sondern „die Römer." Offenbar würde es, wenn der Parallelismus mit 9, 10, 11, hergestellt werden sollte, heißen müssen: „endlich, wenn die Griechen

*) In 11 ist zwar „die griechische Literatur" nicht das grammatische Subject, wohl aber das logische.

den Vorzug der Originalität haben" (so sind doch die Römer keine sclavischen Nachahmer). Denn in 9, 10, 11, kömmt in den Vordersätzen die Vorstellung „Rom" gar nicht vor, eben so wenig in den Vordersätzen von 3, 4, 5, 6, welchem letzten doch 12 entspricht. Wodurch aber wurde diese Wendung des Vordersatzes in 12 möglich? Durch die Heraufnahme des Gedankens des Nachsatzes in 6, daß die Römer nur den Griechen folgen. Hier übrigens macht sich das Umgekehrte bemerklich von dem, was bei 9 und 11 sich zeigte. Der Vordersatz nämlich in 12 hat einen mildern Ausdruck als der entsprechende in 6 ist; in 12 VS. sind die Römer bloß „die gelehrigen Schüler der Griechen," in 6 VS. „folgen sie ihnen fast furchtsam Schritt für Schritt." Weßhalb dieß? Der Beantwortung des bedenklichen Angriffs sollte gleich vorgearbeitet werden durch eine Milderung in dem Tone des Vorwurfs selbst. — Gleichgültigere Variationen sind in a. „die Ersteren, die Letztern," in b. „jene, diese," in c. „die Einen, die Andern," in d. die Griechen, die Römer." Doch ist es immer nicht überflüssig darauf aufmerksam zu machen. Man lasse einmal statt der Variation, was doch auch anginge, viermal setzen: die Griechen, die Römer, und das ganze Colorit der Stelle wäre verändert, die ganze Haltung eine viel gespanntere, die aber hier etwas Affectirtes, Krampfhaftes haben würde. Etwas weniger wäre dies der Fall, wenn man viermal wiederholte die Ersteren, die Letztern; die Einen, die Andern; jene, diese, da die Bezeichnung durch Pronomina und Numeralia nicht so schwer ins Gewicht fällt, als durch Nomina. Doch ist immer der Wechsel gefälliger, anspruchloser. — Weniger wichtig noch, indeß doch, wenn einmal das Beobachtungsvermögen an diesem Stücke auch an Kleinigkeiten geschärft werden soll, nicht zu übersehen ist, daß in 10 und 11 die Nachsätze nicht gleich den Hauptgedanken selbst enthalten, sondern nur erst auf die Angabe desselben einleitend aufmerksam machen: „so ziemt es uns zu bedenken," „so wird auch nicht zu übersehen sein." Ganz ohne Vortheil sind indeß auch diese Zusätze nicht. 10 und 11 gewinnen dadurch einen ungefähr gleichen räumlichen Umfang mit 9 und 12, ein Gleichmaaß, das der gleichmäßigen und ruhigen Haltung des Tones der Abhandlung ganz angemessen*) ist. In 9 entspricht diesen Sätzen das bloße Adverb „offenbar," in 12 gar nichts. —

Die bisher zergliederte Einleitung giebt aber auch zu einer Kritik der Beweiskraft von des Verfassers Vertheidigungsgründen

*) Das eben Bemerkte wird noch einleuchtender, wenn man die Einleitung aus der Rede von Engel auf Friedrich den Großen vergleicht, in der sich die vier ersten Perioden ihrem äußern Umfange nach, der natürlich durch die Fülle der Ausführung bestimmt ist, verhalten wie 1, 2, 3, 2, so daß ein Auf- und Absteigen und zwar ein höchst geregeltes und leicht faßliches sich bemerklich macht.

vollen Anlaß, und der gebührenden Achtung vor dem Verfasser wird durch eine strenge Kritik bei gutgezogenen Schülern kein Eintrag geschehen, zumal wenn man jene Prüfung bis auf die Vollendung der Lectüre des Ganzen verspart, welche schon zu der Achtung vor dem Geist und Verdienst des Verfassers führen wird. Ich gebe die Hauptpuncte, auf die es dabei ankömmt, in einer Reihe von Fragen. Zu a. 1) Hätten „die rohen Uranfänge" bei den Griechen wohl vernichtet werden können, wenn nicht eben eine Schöpfung sie in Vergessenheit gebracht hätte, wie sie die Römer gar nicht aufzuweisen haben, und ist nicht also diese scheinbare Gunst der Zeit vielmehr ein besonderes Verdienst? 2) ist es wahrscheinlich, daß auch die rohern Anfänge der für ideale Schöpfungen geborenen Griechen so roh gewesen sind, als die der Römer, nach den erhaltenen Fragmenten zu schließen, es waren? — Zu b. Haben andere Völker unabhängig von den Griechen auf ihrem Bildungsgange jene Formen auch alle aufgefunden und so rein und scharf ausgebildet? (Hier könnte man etwa über die indische Literatur einige zweckmäßige Belehrung einweben.) Ist es nicht eben ein außerordentliches Verdienst, daß die Griechen die Gattungen und Darstellungsformen, die allerdings in dem Wesen der Menschennatur gegründet sind, auch wirklich entdeckt und den Grundformen nach auch erschöpft haben? und ist dieß nicht eben das Wesen der Genialität, daß sie schafft, was, wenn es geschaffen ist, als ganz natürlich, als etwas erscheint, das man doch eigentlich auch hätte müssen schaffen können, und gegen das doch, selbst wenn es geschaffen ist, nur Wenige einen ehrenvollen, noch Wenigere einen siegreichen Wettkampf bestehen können? Denn hier ist der Fall sogar noch ein anderer als beim Ei des Kolumbus. Ferner: haben denn die Römer, so lange sie sich selbst überlassen waren, nicht vielmehr so gut wie gar keine Gattungen der Literatur entdeckt? und sind sie nicht selbst nach der Bekanntschaft mit den Griechen in allen denen hinter diesen zurückgeblieben, für welche sich nicht wegen ihres praktischeren Charakters eine Sympathie im Römerherzen fand? (Beredtsamkeit, Geschichtsschreibung.) — Zu c. Kann der hier den Römern mit Recht zugesprochene Ruhm gegen die Griechen ins Feld gestellt werden? kommt nicht diesen vielmehr derselbe zu? (Perikleisches Zeitalter bis zu Demosthenes.) — Zu d. Hier ist der Verfasser schon in vollem Rückzuge begriffen und flüchtet sich zu seiner Rettung hinter die neuern Literaturen, die er vorschiebt. Indeß was hilft es dem Ruhme der Römer, wenn andere Nationen dasselbe Verdammungsurtheil trifft? und trifft es diese denn wirklich? Sind sie nicht viel originaler als die Römer, zum Theil so original wie die Griechen? Haben die Römer einen Shakspeare, einen Göthe, einen Schiller? Ja haben sie, die praktischen, staatskundigen, einen Montesquieu? — Das wäre ja wohl Stoff in Menge selbst

zu mehr als Einer Arbeit, wenn erst der Schüler genug Bekanntschaft mit den verschiedenen Literaturen besitzt.

Die weitere Besprechung der Abhandlung in der Schule kann nun nicht wohl gleich ausführlich sein; sie braucht es aber auch nicht; sie kann stufenweis an Berücksichtigung des Baues im Detail abnehmen und zuletzt zur bloßen Skizze werden; der Schüler hat nun das Muster erhalten, wonach er die Beobachtung des Ganges bis in das Detail hinein fortsetzen kann, und der Lehrer vermag leicht ohne viel Zeitaufwand zu prüfen, ob und wie dieß geschehen. Doch soll natürlich keineswegs die Lectüre der Schüler immer eine so gar statarische sein; sogar der vollste Gegensatz ist nothwendig, und so mag er z. B. die 300 Seiten lange Abhandlung von Heeren „über die Folgen der Kreuzzüge für Europa" (im zweiten Theile der hist. Werke) in einen Auszug von etwa zwei bis drei Bogen bringen. Denn wie er noch in's Kleinste hinein muß unterscheiden lernen, so nicht minder ein ganzes Buch umspannen; einzelne Parthieen darin mögen dann zu einer etwas mehr in die besondere Gliederung eingehenden Relation unter Einzelne vertheilt werden.

Ich gehe nunmehr zu der Besprechung der Anleitung zum Verständniß **poetischer** Werke über. Hier stellen sich aber gleich einige Vorurtheile entgegen, die vor allem zu beseitigen sind. Zunächst könnte man wohl zu der Frage sich versucht fühlen, ob man überhaupt dabei von einer Methode sprechen dürfe, ob nicht eine solche einen pedantischen Zwang, worüber das freie Wohlgefallen verkümmern müsse, befürchten lasse. Aber allerdings giebt es dafür eine Methode, und zwar eine sehr einfache und fruchtbare. Die frühere Weise der Erklärung freilich, wie sie in manchen philologischen Commentaren vorliegt, wird nicht eben für bildend gelten können. Man erläuterte die einzelnen Schwierigkeiten, welche die Fremdheit der Sprache, der Sitten und Gewohnheiten, der Mythologie und Geschichte allerdings in fast jedem antiken Gedichte für uns mit sich führt; und meinte man außer diesen allerdings nöthigen Bemühungen, im Gefühle, daß damit nur erst die Vorbedingungen des Verständnisses erfüllt seien, daß nun erst die eigentliche Erläuterun-

des Gedichtes als Gedichtes beginne, noch etwas mehr thun zu müssen, so verstieg man sich wenigstens nicht weit über das Allerdürftigste hinaus. Ein Argument, oft noch dazu höchst mager, — einige bewundernde Exclamationen, allerhöchstens noch eine Auseinandersetzung einzelner Schönheiten der Diction, — und die Erklärung war fertig. Begreiflich ist, daß auch die Erläuterung deutscher Gedichte sich im Ganzen auf diesem Niveau hielt, begreiflich, daß man für die Erklärung nach Gedichten, die im Einzelnen recht viel Schwierigkeiten darboten, griff, also namentlich nach Klopstockischen Oden, und dagegen solche, die von dergleichen Schwierigkeiten frei waren, bei Seite ließ, im guten Glauben, daß es darüber eben nichts zu sagen gebe. Vielmehr sind aber gerade solche ganz vorzüglich geeignet, von diesem Vorurtheil zurückzubringen, und deßhalb auch recht oft gerade höchst einfache und schlichte den Schülern, die natürlich an demselben Vorurtheile leiden, zu erläutern. Nehmen wir etwa „Schäfers Klagelied" von Göthe. Verstehen, was man so verstehen nennt, könnte dieß Gedicht jeder Sextaner; kein Wort, keine Construction, die einer Erklärung bedürften, eben so wenig eine sachliche Schwierigkeit; nichts, von dem sich nicht der allerunterste Gymnasiast ohne alles Zuthun des Lehrers sollte eine Vorstellung machen können. Aber versteht er es deßhalb wirklich? Natürlich schon deßhalb nicht, weil die darin herrschende Empfindung eine ihm ganz fremde ist. Es wäre Wahnsinn, ihn dieß Gedicht lesen zu lassen. Selbst bei Secundanern wäre dieß, ganz vereinzelte Fälle ausgenommen, grundverkehrt. Ein Primaner aber von reiferem Alter und von natürlicher Zartheit und Tiefe der Empfindung wird vollkommen sich in die Situation hineinversetzen. Und damit könnte man sich allerdings auch begnügen, müßte sich aber hüten, ihm nun schon ein ästhetisches Verständniß desselben zuzuschreiben. Zu einem solchen würde denn doch erforderlich sein

die Reflexion (womit die Empfindung nichts weniger als beeinträchtigt wird,) auf die Angemessenheit, den Reichthum, die Klarheit und schöne Folge anschaulicher Objecte, welche uns in jenem Gedichte vorübergeführt werden, bei welchem doch, indem es einen so ganz in die Empfindung versenkten, schlichten und bildungslosen Menschen uns darstellt, beim ersten Anblicke die Phantasie ganz leer und unbefriedigt ausgehen zu müssen scheint. Lebhafter und bewußter würde die Bewunderung für das rührende Lied noch werden, wenn etwa eine von Sentimentalität überstömende und an äußerlichem Putze reiche, aber an Empfindung und an Gehalt für die Phantasie leere Liebesklage, wie sie vor etwa zwanzig, dreißig Jahren dutzendweise in den Journalen umliefen, zur Vergleichung herangezogen würde. Und wie erweitert sich erst der Kreis der Betrachtung, wenn wir auf das Volkslied überhaupt und auf Göthe's Volkslieder insbesondre uns hinrichten? Und wäre dieß etwa eine dem Gedichte fremde Betrachtung?

Dieß eine Beispiel möge genügen, darzuthun, wie wenig mit dem bloßen Verstehen der Worte und Sachen in einem Gedichte gethan ist. Die wahre und vollständig abschließende Erklärung ist auf ein Doppeltes gerichtet: erstens auf den Nachweis des Poetischen der Formgebung, — dieß Wort im weitesten Sinne genommen, wo es also alle poetischen Mittel, vom Metrum, Reim und Ausdruck an bis zur Composition, Gruppirung der einzelnen Parthieen u. s. f. begreift, auch die Wahl und Haltung der Charaktere noch mit eingeschlossen, — zweitens auf die Aechtheit und Wahrheit des Pathos und Ethos, auf die Festigkeit gleichsam und Tragbarkeit der idealen Grundlage, auf welcher der Dichter sein Gebäude aufführt *). Diese

*) Um Mißdeutungen vorzubeugen, bemerke ich, daß ich weit entfernt bin zu meienn, daß der Dichter diese prüfende Untersuchung erst selbst angestellt haben müsse, wenn gleich für größere Compositionen diese Unter-

zweite Aufgabe ist eine mehr philosophische, die erstere aber die eigentlich ästhetische in engerem Sinne. Nun wird kein vernünftiger Lehrer ausschließlich die philosophische Erklärung sich zur Aufgabe machen, vielmehr wird er vorzugsweise die erstere Seite, bei den meisten Gedichten sogar diese allein ins Auge fassen, weil er sonst befürchten müßte, das Interesse für die poetische Formirung durch die jedesmalige Kritik des Gehaltes — der als solcher doch noch gar nicht das Gedicht macht, das vielmehr erst durch dessen Formirung zu Stande kommt — niederzudrücken, und somit seiner Hauptaufgabe für dieses Feld, der Entwickelung des poetischen Sinnes, entgegenzuarbeiten. Auch würde für sehr viele Fälle durch die philosophische Besprechung der Kreis der Schule ganz überschritten werden.

suchung oft, freilich nicht in philosophischer Sprachweise, wird vorausgegangen sein. Vielmehr ist im Allgemeinen unbezweifelbar, daß er jene Basis, sofern er sich rein als Dichter verhält, nicht weiter untersucht, sie vielmehr mit unmittelbarem poetischem Tacte ergreift und festhält. Sodann: ich vermeide absichtlich hier und im Folgenden die Ausdrücke: Idee und Einkleidung der Idee. Sie können leicht zu Mißverständnissen und Schiefheiten verführen. Man kann dadurch verleitet werden, zu glauben, daß jedem Gedichte eine Lehre, die sich in einem Satz müsse aussprechen lassen, zu Grunde liegen, und daß diese dem Dichter vorher vorgeschwebt haben müsse, wie dem Fabulisten die Maxime, die er zum Schluß ausspricht. Vielmehr ergreift der Dichter — oder noch richtiger: es drängen sich ihm auf menschliche Empfindungen, Zustände, Handlungen, Schicksale, Charaktere, denen er die Seite, wonach sie ein allgemeines menschliches Interesse ansprechen dürfen, einen typischen Charakter an sich tragen, abgewinnt und gleichsam abfühlt; dieß bildet nun zu dem bloßen empirischen Stoffe den höhern, idealen Gehalt; und so schließt allerdings jedes Gedicht auch Belehrung über das menschliche Innere und Wesen in sich, welche aber nicht in lehrhafter Weise und Tendenz sich kund giebt, sondern, ohne daß im Bewußtsein des Dichters die Scheidung zwischen Stoff und Idee vorausgegangen wäre, sogleich sich ihm in lebendig concreter Gestalt dargestellt, und mit Fleisch und Blut angethan sich dargeboten hat.

Aber doch wird dieselbe auch nicht jedesmal auszuschließen sein; denn allerdings ist den Schülern auch die Aussicht in die höchste Art der Kunstbetrachtung, welche eben jene beiden Momente in sich vereinigt, zu eröffnen, wodurch ihnen zugleich wenigstens die Ahnung aufgehen wird, wie gehaltvoll und würdig die ernste Beschäftigung mit der Poesie und der Kunst überhaupt ist, eine Ahnung, die wir um so mehr in unsern Schülern zu erzeugen verpflichtet sind, je leichter uns Deutschen die Kunst nur als ein Luxusartikel, der Genuß derselben nur als eine Art von Epicureismus erscheint, von wo denn freilich zu der pietistischen Verdrehtheit, den Genuß der Kunst als eine Sünde anzusehen, nur ein Schritt ist, und zwar unter dieser Voraussetzung sogar ein ganz berechtigter.

Es fragt sich aber, wie jene Ausbildung des poetischen Sinnes erfolgen solle. Natürlich nur durch verständige und praktisch richtig angelegte Erläuterung ächter Poesieen, nicht durch Definitionen und allgemeine Entwickelungen. Aber wie wird die Erläuterung zu halten sein, um den Namen einer verständigen und praktisch richtig angelegten zu verdienen? Ich beantworte diese Frage zunächst für die untern und mittlern Classen, und zwar in Betreff kleinerer erzählender Gedichte, die ja in diesen die Hauptrolle spielen; doch wird es erlaubt sein, hierbei noch einmal der ersten Stadien zu gedenken, da sich zu dem oben über dieselben Gesagten hier noch zu einigen Zusätzen Anlaß findet.

Das natürlichste und, wie mich vielfach angestellte Versuche überzeugt haben, auch ansprechendste und erfolgreichste Verfahren ist folgendes. Der Lehrer (auch wohl ein vorzüglich geübter Schüler) liest zuerst das Gedicht ganz vor, um nicht den Totaleindruck desselben durch ein zu frühes näheres Eingehen zu stören; und zwar so oft, als nöthig scheint, damit die Schüler Inhalt und Gang fassen; sind Erläuterungen von

Einzelnheiten nothwendig, (ein Fall, der bei den für diese Classen zu wählenden Gedichten wenigstens nicht oft vorkommen darf,) so werden diese am besten ganz kurz bei dem zweiten Vorlesen eingeflochten. — Dann giebt bei den ersten Gedichten der Lehrer selbst den Inhalt und Gang an, damit die Schüler an ein paar Beispielen sehen, was von ihnen verlangt wird; möglichst bald geht diese Aufgabe ganz allein an sie über, wobei der Grad der Geschicklichkeit in Unterscheidung des Wesentlichen vom Minderwesentlichen sichere Blicke in das Fassungsvermögen der Einzelnen und in dessen Entwickelung werfen läßt. Uebrigens wird der Verlauf des Gedichtes, auch wenn er nicht rein chronologisch ist, bei der Nacherzählung ganz beibehalten; doch kann darauf auch eine rein chronologische Erzählung folgen; nur ist dann aufmerksam zu machen, mit welchem Puncte der ganzen Handlung das Gedicht beginnt, und wie und wo das Vorhergegangene eingeflochten ist. Sodann kann sogleich auf das Metrum, (das natürlich sehr einfach und faßlich sein muß,) den Reim und die Reimstellung, endlich auf die Zahl der zu einer Strophe verbundenen Zeilen aufmerksam gemacht werden. Hierauf wird das Gedicht in seine Hauptpartieen und diese wieder in ihre Theile geschieden. Umfang dieser Parthieen und Vertheilung derselben in die einzelnen Strophen und in deren einzelne Glieder wird bemerklich gemacht. Hierbei Fragen nach dem Wechsel des Ortes, der Scene der Handlung, wo ein solcher statt findet. Z. B. die Acte in Klein Roland ließen sich so bezeichnen: 1) Klein Roland und Frau Bertha, 2) König Karl und sein Hof, 3) König Karl mit seinem Hofe, und Klein Roland, 4) König Karl, Klein Roland und Frau Bertha, 5) Frau Bertha allein sprechend. Welche von diesen Acten sind mit den vorigen durch Uebergänge verknüpft, und welches sind diese Uebergänge?

Die erzählenden Gedichte enthalten Handlungen, welche

wieder auf Charaktere zurückweisen; jetzt kommen diese zur Sprache, jedoch nur in der schlichtesten Weise; man begnügt sich mit einer Zusammenstellung der hervorstechendsten Charakterzüge, und mit der Angabe der Belege dafür, welche sich in den erzählten Handlungen oder Aeußerungen finden. Sodann wird auf den Ausdruck die Aufmerksamkeit hingelenkt, auf dieser Stufe jedoch nur insofern er etwas Besonderes darbietet, (wie z. B. in Klein Roland die scharfe Entgegenstellung der Mutter und des Sohnes gleich zu Anfang); sinnvolle Beziehungen dürfen, wo sie sich finden, nicht unberücksichtigt bleiben, sind aber in der schlichtesten, von allem Pathos ganz entfernten Weise zu besprechen. (So ist in Klein Roland hervorzuheben die bedeutungsvolle Rückbeziehung des Segenswunsches der Mutter am Schlusse: „Soll führen die Farb' von manchem Reich In seinem Banner und Schild!" Man füge einfach hinzu: Wie er jetzt von jedem der bezwungenen Knaben ein Stück Tuch in seiner Kleidung trägt. Aehnlich bei den beiden folgenden Anspielungen. — In Quarta oder Tertia würde man noch sagen können, daß die Beweise von Heldensinn, welche der Knabe so eben abgelegt hat, von der Mutter als Bürgschaft für ähnliche, natürlich wichtigere, Aeußerungen des Heldensinnes im Mannesalter angesehen werden, eine Bemerkung, die für die frühern Classen, wenigstens so ausgedrückt, noch zu hoch wäre.)

Am Schlusse der ganzen Besprechung wird der Sinn für die Bedeutung des Ganzen dadurch geweckt, daß man eine sinnvolle Ueberschrift (oder ein treffendes Motto) sucht. Denn der Dichter selbst wählt absichtlich, um nicht zu viel im Voraus zu verrathen, eine allgemeinere und unbestimmtere. Ich gebe eine Reihe von Beispielen; die Gedichte nehme ich aus Echtermeyer's Auswahl. Für die Einkehr von Uhland böte sich etwa die Ueberschrift: „Der wohlthätige Apfelbaum" oder: „der

Apfelbaum als wohlthätiger Wirth;" für den Kirschbaum von Hebel: „die Fürsorge Gottes für seine Geschöpfe während der verschiedenen Jahreszeiten" oder als Motto: „Aller Augen warten auf dich, Herr, und du giebst ihnen ihre Speise zu seiner Zeit; du thust deine milde Hand auf, und erfüllest alles, was da lebet, mit Wohlgefallen;" für das Gewitter von Schwab: „Der Mensch denkt, Gott lenkt;" für das schöne Gedicht: „Die Einladung," von A. Knapp die Bibelstelle: „Wahrlich, ich sage euch: Was ihr gethan habt Einem unter diesen meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir gethan;" (denn die Angabe der Bedeutung eines Gedichtes in Satzform soll zwar nicht erzwungen werden, ist aber auch nicht zu verschmähen, wo sie sich von selbst darbietet); für Rückerts Märchen vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt: „bestrafte Unzufriedenheit mit dem von Gott beschiedenen Loose," oder um das Gedicht schärfer von dem verwandten Försterschen: Blau Veilchen, in welchem der Ausgang ein unglücklicher ist, zu unterscheiden: „Beschämte Unzufriedenheit ꝛc." Es versteht sich, daß die Schüler auf die eigne Auffindung solcher Ueberschriften hingeleitet werden müssen; übrigens werden sie nicht allemal ganz erschöpfend ausfallen können, da sie sonst oft für dieses Alter zu lang oder, wenn sie kurz sein sollen, zu schwer verständlich sein würden. Welche Ueberschrift sollte man z. B. der schwäbischen Kunde von Uhland geben? Man könnte wählen: „Schwabenstreiche," oder bestimmter: „die Tüchtigkeit des Volksstammes der Schwaben;" recht bestimmt würde aber doch erst sein die erst in Prima verständlich zu machende Bezeichnung des Thema's: Das schwäbische Wesen als Substanz des schlichten *) deutschen Ritterthums.

*) Ich sage „schlichten," um damit anzudeuten, daß der schwäbische Ritter in jenem Gedichte nicht durch eine hervorstechende Begabung (politische oder poetische) zu einer höhern Stellung und Wirksamkeit in der

Durch ein paar der beispielsweise genannten Gedichte sind wir auch schon zu noch einer Aufgabe hingeleitet, zur Vergleichung mehrerer Gedichte nach leicht in die Augen fallender Verwandtschaft. Zunächst wird man sich auf die Wahrnehmung derselben, wo sie im Stoffe und in den Charakteren liegt, beschränken müssen. Gut vorgebildete Tertianer, vielleicht schon Quartaner, werden leicht auf die Wahrnehmung hingeleitet werden können, wie zahlreich die Darstellungen aus dem mittel-

---

Welt, als die eines schlichten Rittersmannes ist, den Beruf in sich trägt, wie er denn auch nicht danach trachtet; ich sage „Substanz," um damit anzudeuten, daß er alle wesentlichen, den Kern des Ritterwesens bildenden Eigenschaften an sich hat. Wir nehmen an ihm wahr: Körperkraft als physische Grundlage des Muthes, und unerschrockene Tapferkeit. Aber er ist nicht ein bloßer Schlagetodt, wie er in der kahlen Anekdote, die dem Gedichte zu Grunde liegt, erscheint, er ist auch geschmückt mit ethischer und intellectueller Begabung. Er empfindet herzliches Mitleid mit seinem treuen Thier und wird demnach gewiß auch stets seine Ritterpflicht gegen Wittwen und Waisen zu erfüllen geneigt sein; er hat einfachen, schlagenden Mutterwitz, und weiß eben so wirksam das Schwert des Wortes gegen Spötter, als die wirkliche Klinge gegen den physischen Feind zu führen. Und überdieß legt er auf dieß alles keinen besondern Werth; es ist ihm eben einfach das Rechte und ihm Gemäße, er ist reflexionslos, eine einfach substantielle Ritternatur, Herz und Kopf auf dem rechten Flecke, ein wahrer Typus des allgemeinen schwäbischen Provincialcharakters. — Uebrigens läßt sich zwar der Ausdruck, „substantiell" erst Primanern oder reiferen Secundanern verständlich machen, aber auf die einzelnen Züge, welche in diesem kurzen Ausdrucke zusammengedrängt sind, können auch Quartaner und Quintaner ganz leicht hingeführt werden. Man erzähle ihnen nur die einfache Anekdote (nach Götzinger, deutsche Dichter, 1831 und 1832, I. 395.), und frage sodann, welche Zusätze beim Dichter sich finden, (das Mitleid mit dem kranken Roß als Motiv des Zurückbleibens und die Schlußscene mit dem Kaiser,) sodann: ob diese Zusätze nicht müßig sind, ob und was dadurch gewonnen, inwiefern der Charakter dadurch bereichert und vervollständigt wird.

alterlichen Heldenleben bei Uhland sind, aber auch wie mannichfaltig und bei aller Verwandtschaft doch verschiedenartig. (Wir finden die erste Ankündigung des Heldenthumes in Klein Roland, die erste Heldenthat in Roland Schildträger, in beiden den Heldendrang im Knabenalter, das eine Mal im frühern, das andre Mal im vorgerücktern; den unbewußten Drang nach Heldenthum und das erste Hervorbrechen des Bewußtseins der Heldenbestimmung und Heldenkraft in Jung Siegfried; das bewußte Verlangen nach der Heldenlaufbahn bei noch gebrechender physischer und sittlicher Kraft, die erst durch eine einschneidende Einwirkung von außen hervorgelockt werden muß, in dem „Schwert" („zur Schmiede ging ein junger Held"), in beiden das beginnende Heldenthum in einem Jüngling dargestellt. Und wie mannichfach nuancirt begegnet uns dasselbe allgemeine Grundthema in König Karl's Meerfahrt, in Eberhard dem Rauschebart u. s. f. Ich will nur noch des schönen Gegensatzes erwähnen in der Rache von Uhland und in eben desselben Taillefer. In der „Rache" das Gelüste nach der äußern ritterlichen Herrlichkeit ohne den innern Beruf, ein Gelüst, das den Knecht verlockt, durch ein Verbrechen sich in den Besitz der ersehnten Herrlichkeit zu setzen, aber auch in scheinbar zufälliger, in der That aber nothwendiger Verknüpfung, die gerechte Strafe nach sich zieht. In „Taillefer" das gleiche, aber berechtigte und auf sittlichem Wege sein Ziel erreichende Verlangen, aus dem Stande der Niedrigkeit sich empor zu dem Stande eines ruhmvollen ritterlichen Thatenlebens zu erheben.) — Späterhin kann auch die Zusammenstellung von Gedichten nach der Verwandtschaft des Tones und Charakters der Darstellung gefordert werden. Hierbei hat man sich aber für das Erste nur an allgemeinere und mehr in die Augen fallende Unterschiede zu halten. Man lasse zu dem Ende nur angeben, ob die Darstellung kurz und gedrängt, oder breit sich entfaltend, —

ob ernst oder launig, — ob feurig und schwungvoll, oder ruhig und innig ist und dergl. Wollten die Schüler nicht recht mit der Sprache heraus, so lese man ihnen einmal absichtlich etwa „die Einkehr" im Tone von dem „Lied eines Armen" oder von „Schäfers Sonntagslied;" oder „Singenthal" im Tone von dem „Schenk von Limburg" und umgekehrt; die Hörer werden sogleich das Verfehlte darin merken, und nun nicht mehr zu schüchtern zu dem Versuche sein, den Unterschied des Tones in Worten zu bezeichnen; einer Nachhilfe wird es allerdings immer bedürfen, da die Schüler im Anfang immer zu etwas allgemeinen und vagen Bezeichnungen greifen.

Wünscht man die bezeichnete Stufenreihe in kurze Formeln zusammengedrängt, so könnte man etwa folgende aufstellen, die übrigens auch für die obern Classen noch anwendbar sind, nur daß sie für diese, wie wir bald sehen werden, noch einen ungleich reichern Inhalt in sich schließen: **1)** Was ist erzählt? **2)** In welchen Abschnitten ist erzählt? **3)** Wie ist erzählt?*) **4)** Was ist das Grundthema des Erzählten? **5)** Mit welchen andern Gedichten läßt sich das gerade Vorliegende schicklich vergleichen? worin besteht die Aehnlichkeit und worin der Unterschied?

---

*) In diese Rubrik stellen wir nicht bloß die Besprechung der Darstellun im Ganzen und des Ausdrucks im Einzelnen, sondern auch die Besprechung der Charaktere, insofern die Anlage und Haltung derselben wesentlich zum Charakter des Gedichtes selbst beiträgt; auch die Entwickelung des Versmaaßes gehört eigentlich hierher; doch scheint es mir rathsamer, wie oben geschehen, diese der zweiten Frage vorausgehen zu lassen; denn wenn die Abschnitte des Gedichts bemerklich gemacht werden sollen, so kömmt man kürzer davon durch die Angabe, mit welcher Strophe ein jeder beginnt und endet, als wenn man die Anfangsworte citirt, und zugleich erhält man dadurch eine Maaßbestimmung für den räumlichen Umfang jeder Parthie.

Lyrische Gedichte können, wie schon früher bemerkt, nicht viele in diesen Classen gelesen werden; es giebt zu wenig lyrische Situationen, die für das Knabenalter interessant und faßlich genug wären. Für die wenigen, die dahin taugen, gilt im Ganzen mit geringen Modificationen dieselbe Methode. Nur das Eine will ich nicht unbemerkt lassen, daß man ja nicht vergessen darf, überall auf die äußerlichen Anschauungen aufmerksam zu machen, die sich in den gelesenen Gedichten dieser Art darbieten, damit nicht, was uns empfindungsreichen und empfindungsseligen Deutschen so leicht geschieht, sich die Vorstellung fest setze, als ob in lyrischen Gedichten eben nur das In-sich-weben der Empfindung sich auszusprechen habe, und als ob ein lyrisches Gedicht am Ende gar um so vortrefflicher sei, je gestaltloser dieß Weben sein Wesen treibt, je weniger neben der Empfindung auch die Phantasie Stoff und Nahrung findet. Das Lied eines deutschen Knaben von F. L. Stolberg, der kleine Hydriot von W. Müller, und des Knaben Berglied von Uhland (zweckmäßig zusammengestellt bei Echtermeyer S. **45—47**) können, gut durchgegangen, trefflich dazu dienen, daß diesem Vorurtheile begegnet werde.

Zu umfangreich darf übrigens die Erläuterung von Gedichten in den mittleren Classen nicht werden, noch weniger in den untern. Ferner wird man wie bei der Prosa-, so bei der poetischen Lectüre nicht durchaus jedes Stück gleich ausführlich behandeln, bisweilen ein kleineres (z. B. Jung Siegfried, — das Schwert,) recht genau, ein größeres (z. B. Roland Schildträger) mehr summarisch; denn die geringere Ausdehnung eines Gedichtes macht das Behalten selbst einer ausführlichern Erörterung möglich, während die größere Ausdehnung eines Gedichtes, wenn die Erklärung gleichweit wie dort in das Detail herunter gienge, eine Gefährdung des zusammenfassenden Ueberblicks befürchten ließe, und mehrere Stunden auf Ein Stück

zu verwenden nöthigen würde, was in den untern und mittlern Classen im Allgemeinen nicht rathsam ist. Im Ganzen darf hier der Unterschied in der Ausführlichkeit der Erläuterung für die verschiedenen Gedichte noch nicht sehr auffallend sein. Wohl aber darf, ja muß er es in den beiden obern Classen, zu denen wir uns nun wenden. In dieser ist die Fähigkeit und die Lust, selbstständig weiter einzudringen, wenn in der Schule nur allgemeinere Andeutungen vorgekommen sind, vorauszusetzen, und so wird man öfters in Einer Lection eine ganze Reihe von dem Schüler vorher durchgelesener Gedichte besprechen, einen ganzen Kreis überschauen; anderntheils kann man den Schülern nun auch schon das Umspannen und Festhalten einer ausgedehntern Erläuterung zumuthen, und wird also zuweilen auch ein größeres Gedicht bis in das Kleinste hinein verfolgen, um das Bewußtsein zu erwecken, wie viel dazu gehört, selbst eine einzige Ballade, eine einzige Ode zu erschöpfen.

Da wir wiederholt die Gränze zwischen den beiden obern und den untern Classen sehr scharf gezogen haben, so könnte daraus der Schluß gezogen werden, als solle in jenen die Lectüre der frühern Classen nicht wieder auftreten; vielmehr aber muß sie gerade wieder auftreten, nur in tiefer eindringender Behandlung; der Zusammenhang der verschiedenen Classen kann nicht sorgfältig genug erhalten werden. Gerade bei der Lectüre ist dieß um so nothwendiger, weil sonst leicht für die ältern Schüler der Anschein entsteht, als sei das früher Gelesene nun nicht mehr gut genug für sie; es ist aber gerade nichts gut genug für die untern, was für die obern zu schlecht wäre. Daß es bei dieser Wiederaufnahme nicht an neuem interessantem Stoff für die Besprechung fehlt, wollen wir vorläufig an einem Beispiele klar machen. „Die Rache" von Uhland (von Echtermeyer bis jetzt leider nicht mit aufgenommen) haben wir oben schon mit erwähnt. Für die Prima würde sich die Frage

erheben, ob nicht etwa die Verknüpfung von Verbrechen und Strafe darin eine bloß zufällige ist; sie kann natürlich nur beantwortet werden, wenn man sich recht lebendig in die ganze Situation und in den Charakter des Knechtes hineinversetzt, was durch den Dichter bei aller Kürze seines grausenvollen Nachtstückes leicht genug gemacht ist. Der Knecht ist ja feig und kraftlos; sonst würde er den Herrn nicht meuchlings im tiefsten Haine nahe dem Flusse, der sich zum Hehler der That herzugeben schien, ermordet haben; er will sich eiligst in den Genuß der Güter setzen, die ihn verlockt haben den Ritter spielen zu wollen, und er will natürlich nach der entgegengesetzten Seite des Flusses jagen, um gleichsam durch die dazwischenliegende Brücke entschiedener und weiter von dem Schauplatz des Verbrechens und damit von der doch immer noch zu fürchtenden Möglichkeit der Entdeckung, (vielleicht auch von der Anregung zum Erwachen des Gewissens) sich zu entfernen. Aber auf der Brücke stutzt das edle, treue, feurige Roß und schleudert, von dem unrechten Herrn gespornt, diesen unwillig in denselben Strom, der das Grab des edlen Herrn geworden; die blanke Rüstung hatte den Knecht gelockt, die schwere zieht ihn nieder in den Abgrund. — Durchaus ein nothwendiger Zusammenhang*). „Aber es steht ja doch von dem Meisten, was hier gesagt worden, nichts im Gedichte selbst!“ Wie man's nimmt; ausdrücklich freilich nicht, wohl aber latent; steht es nicht darin, könnte man sagen, so liegt es doch darin, und wir haben es nur aus-, nicht aber hineingelegt. „Aber warum hat es der Dichter nicht ausdrücklich ausgesprochen?“ Das ist allerdings eine ganz natürliche Frage; aber eine Frage, die

*) Aehnlich verhält es sich mit des Sängers Fluch, worüber ich mir auf mein Programm (Ostern 1839) zu verweisen erlaube. Der Dichter hat auch hier in Einer Intuition, was der Erklärer alsdann in seiner innern Begründung zu erkennen hat.

auch schon ein reiferer Schüler zu beantworten wissen wird, zumal wenn er das reich ausgeführte, hellstrahlende Seitenstück Taillefer damit vergleicht. Die in geheimnißvollem Dunkel und in öder Abgeschiedenheit (ganz anders als in den Kranichen des Ibykus) sich vollziehende Rache für das in derselben Abgeschiedenheit und Einsamkeit vollführte Verbrechen durfte nur in ahnungsvoller Kürze dargestellt werden; daher auch fast lauter Hauptsätze und die zweizeilige in männlichen Schlagreimen rasch verlaufende Strophe*).

Doch ich gebe die Puncte, die in obern Classen mit besonderer Sorgfalt zu behandeln sind, näher und in geordneter Folge an. Es kommt nun — nicht bei allen, wohl aber bei einigen Gedichten, durch deren Erläuterung der Schüler für sich selbst zu einem gleichen Studium anzuregen ist,' ausdrücklicher und ausführlicher zur Sprache der ideelle Gehalt, und mehr noch die poetische Formirung, und zwar, was diese letztere betrifft: **1**) Die Mittel, durch welche die Phantasie des Hörers veranlaßt und geleitet wird, sich ein kräftiges, scharf begränztes Bild von den Localitäten, den Situationen, den Handlungen, den Personen zu entwerfen (das plastische Moment der Formirung **). **2**) Die Bedeutsamkeit des Klanges, wie die Ange-

*) Anders verhält es sich mit Jung Siegfried. Dieß ließe sich wohl ausgeführter denken, wiewohl man auch an der derben Holzschnittmanier, in der Uhland den anziehenden Stoff behandelt hat, sich erfreuen wird. Uebrigens liebt Uhland bei seiner kernigen, aber etwas verschloßnen Natur die Kürze und Kargheit der Ausführung, außer wo die Sache unbedingt Entfaltung verlangt; und er versteht sich wahrlich auch auf das Entfalten. Wen hätte nicht die reizende süße Geschwätzigkeit in seinem Fortunat entzückt! Hätte der Dichter nur nicht, indem er ihn unvollendet ließ, einen Ulyssesbogen aufgestellt, den keiner so leicht spannen wird!

) Feine Bemerkungen darüber bei Viehoff: Wie malt der Dichter Gestalten? **1834, und in desselben gleichfalls sehr empfehlenswerthem Buche: Ausgewählte Stücke deutscher Dichter, **2** Bände, **1836** 2c.

messenheit des Metrums, und die Fülle und das Treffende des Reimes (das musikalische Moment) *). 3) Die glückliche Wahl des Einzel-Ausdrucks für den Gedanken, so wie die Haltung und der Charakter desselben im Ganzen, — der Grundton des Gedichtes, welcher die der Gedankeneinheit entsprechende Empfindungseinheit giebt, — neben diesem aber auch der etwaige Wechsel des Tones und dessen Angemessenheit (auch ein musikalisches Moment, aber nicht ein sinnlich, sondern ein geistig musikalisches). 4) Die Oekonomie des Gedichts, die Anlage und der Bau desselben (auch ein plastisches, jedoch ein rein geistiges, — oder, wenn man lieber will, ein architektonisches Moment).

Bei der Relation des Gedichtes, die auch in diesen Classen ja recht oft gefordert werden möge, stellt sich natürlich die Aufgabe höher. Denn, wenn auch von der bloßen Relation die Besprechung der Formirung auszuschließen ist, so würde doch das reine Wiedergeben des factischen Verlaufs (um zunächst bei erzählenden Gedichten stehen zu bleiben) nicht genügen; vielmehr ist in die Relation die Darlegung und (wo dieß nöthig ist) Entwickelung des Gehaltes der Dichtung mit aufzunehmen **). So bekommen wir auf dieser Stufe einen zwiefachen, in entgegengesetzter Richtung sich bewegenden Proceß. Was nämlich beim Dichter in malerischer Schilderung sich flächen-

*) Hierüber ist gleichfalls auf Viehoff, — ganz besonders aber auf die schöne Schrift von Poggel zu verweisen: Grundzüge einer Theorie des Reimes und der Gleichklänge, mit besonderer Rücksicht auf Göthe, 1836.

**) Es würde z. B. nöthig sein bei der „Blutrache" von Schwab. Für das volle Verständniß dieser herrlichen Gedichte ist eine lebendige Auseinandersetzung des Rechtes, wie des Unrechtes der Blutrache (einer auf einer gewissen Stufe der Gesittung nothwendigen Vollstreckung des Rechtes auf unrechtem, nur neues Verbrechen herausforderndem Wege) nöthig, wobei man natürlich in Prima an die alte Tragödie zu erinnern hat.

artig ausbreitet, zieht sich beim sinnigen Referiren zusammen zum einfachen linearen Fortschritt mit herausspringenden einzelnen Hauptpuncten; der ideelle Gehalt dagegen, das Innere, das zwar durch das ganze Gedicht selbst sich hindurchzieht und als dessen Seele den Leib durchdringt und belebt, aber doch nur an einzelnen Stellen, gleichsam den Augen der Dichtung*), an die Oberfläche heraustritt, verdichtet sich und breitet sich aus zu einer gedankenmäßigen Erörterung.

Um auch der lyrischen Poesie kurz zu erwähnen, ist wiederholt zu bemerken, daß im Wesentlichen dieselbe Methode auch hier gültig und anwendbar ist. Doch treten öfters noch besondre Schwierigkeiten ein; um so nöthiger aber ist es, bei jener Methode eines ruhig stetigen, von allem zu hastigen und übereilten Vordringen nach dem Mittelpuncte und Kerne sich fernhaltenden Fortganges der Erläuterung zu verharren. So geht man bei der Ode, welche als Erguß des kühnsten Aufstrebens der Empfindung und Phantasie, gleichsam als dämonische Lyrik, etwas Springendes, und kühn, ja scheinbar fessellos Umherschweifendes hat, am sichersten, wenn man zunächst ganz genau, ohne Ergänzung, wie ohne Ausscheidung, ihrem Gange folgt, und nur das, was in ihr sich glänzend und farbenreich ausbreitet, auf einen möglichst kurzen, jedoch energischen Ausdruck zurückführt, sodann die fehlenden Mittelglieder auffinden, und die Mäandrischen Krümmungen zur geraden Linie verkürzen läßt; unfehlbar stellt sich dann zuletzt der Zielpunct des Ganzen mit Klarheit heraus. — Eine besondre Schwierigkeit machen manche der Gelegenheitsgedichte Göthe's, über welche wir auf die höchst treffende und geistreiche Auseinandersetzung Echter-

*) In einer bedeutsamen Aeußerung eines der Handelnden, oder des Dichters selbst, oder in einem wichtigen, aber im Gedichte selbst sich vor andern nicht hervordrängenden Epitheton.

meyers (XXXIII und XXXIV seiner Auswahl) verweisen; den schneidendsten Gegensatz zu den dort bezeichneten bilden die einfachen Göthe'schen Lieder. Bei diesen genügt es zur Orientirung, sich mit gesammelter stiller Seele dem unwiderstehlichen Zuge derselben hinzugeben, — zur ästhetischen Erkenntniß ihres Werthes ist freilich, wie oben bemerkt worden, mehr nöthig; bei den gewissermaaßen dithyrambischen unter den Gelegenheitsgedichten ist es nicht so unmittelbar möglich, sich lebendig in die Situation hineinzuversetzen, sondern man hat hier erst bei sich an analoge Erfahrungen anzuknüpfen, und von dem so gewonnenen Standpuncte aus die Lösung der vielfachen Probleme, die freilich zum Theil nur durch Divination möglich ist, zu versuchen; ist dieß gelungen, so hat man den Schüler an ähnliche Erfahrungen zu erinnern, und kann dadurch wohl auch diesen zum Verständniß bringen. — In der Schiller'schen philosophischen Lyrik leistet besonders Götzinger treffliche Hülfe, die beste freilich eine genaue Kenntniß der Schiller'schen Weltanschauung, die indeß dem Schüler in größerem Umfange zu besitzen nicht zugemuthet werden kann, daher er hier, so weit jene contemplativen Gedichte nicht in der Schule erklärt werden, sich an Götzinger halten mag. Doch hat er bei diesen wie überhaupt Commentare immer erst dann nachzusehen, nachdem er sich redlich bemüht hat, selbst und ohne Hülfe den Sinn und Zusammenhang zu finden; zu dieser Entsagung läßt er sich bringen, wenn er durch die Schule an ein methodisches Verfahren gewöhnt und zu einem Gefühl des Zutrauens in die eigne Kraft gebracht ist.

Vergleichung mehrerer verwandter Gedichte, welche das Combinationsvermögen und die geistige Beweglichkeit in hohem Maaße weckt und schärft, auch auf Anschauungs- und Gedankenreichthum höchst vortheilhaft einwirkt, ist schon für die untern Classen angerathen worden; mehr noch ist sie in den

höhern an der Stelle. Ich gebe auch hier einige Themen: 1) Zusammenstellung der Balladen und Romanzen Uhlands nach ihrem Stoff und nach ihrer Behandlung; 2) Zusammenstellung der Schiller'schen Balladen nach der Verwandtschaft des ideellen Gehaltes, nach der Aehnlichkeit der Hauptcharaktere *), nach dem Gange und der Oekonomie **); — 3) Zusammenstellung von Gedichten verschiedener Verfasser nach der Verwandtschaft des Grundthema's ***); 4) Vergleichung der Balladen und Romanzen von Bürger, Göthe, Schiller, Uhland †) (nicht etwa nach ihrem Werth, sondern nach der Verschiedenheit der Stoffe und ihrer Behandlung; der Schüler soll nicht darauf ausgehen zu kritisiren, sondern Individualitäten fassen zu lernen, woraus sich erst die wahre Kritik, die für die Folgezeit aufgespart bleiben mag, ergeben kann). 5) Verhältniß dieser Balladen zur Gestalt des ursprünglichen rohen Stoffes, wobei Götzinger wieder höchst dankenswerthe Hülfe leistet. Auch Viehoff ist in dieser, wie in andern schon erwähnten Beziehungen zu nennen: Schiller's Gedichte in allen Beziehungen erläutert und auf ihre Quellen zurückgeführt. 5 Theile, seit 1839. Nach und nach können sich diese Uebungen zu Versuchen der Entwickelung des Charakters und der Weltanschauung der verschiednen Dichter, so weit auf diese aus den gelesenen Gedich-

---

*) Verherrlichung der Demuth im Kampf mit dem Drachen und im Grafen von Habsburg. — Die Ritterlichkeit der Gesinnung in diesen beiden Gedichten, ferner im Handschuh, im Taucher, 2c.

**) In manchen ist das epische Nacheinander der Begebenheiten vorwaltend, in andern eine dramatische Verflechtung. Die Schicklichkeit der jedesmaligen Anordnung ist klar auseinanderzusetzen, worüber gute Bemerkungen bei Götzinger.

***) Das göttliche Gericht im Fridolin, in der Rache von Uhland, und in Chamisso's: Die Sonne bringt es an den Tag.

†) Wobei Götzinger zu vergleichen.

ten sich schließen läßt, erweitern. Besprechung der Freundschaftsoden Klopstocks, der religiösen, ꝛc.; die Hauptrichtungen der gesammten Lyrik Klopstocks nachgewiesen an den vorzüglichsten Oden und Elegieen. — Die Lyrik Körners, Schenkendorfs, Stägemann's; sodann die Lyrik der Freiheitskriege überhaupt. — Ueber den Humor in Hebel. — Ueber die volksmäßigen Lieder Göthe's; über dessen Gelegenheitsgedichte. — Ueber den Volkswitz als ein häufig wiederkehrendes Element der Balladenpoesie Uhlands und Schwabs; die Verherrlichung des Mittelalters durch Uhland; Versuch einer Charakteristik Uhlands, Schwabs u. s. f. — Hoffentlich wird dieß nicht als Losung zu anmaaßendem Kritisiren verstanden werden; vielmehr sollen eben die Schüler durch solche Versuche die Erfahrung machen, wie viel ihnen noch zu lernen übrig ist. — Zusammenstellung der Gedichte Schillers, welche sich auf die Culturgeschichte der Menschheit beziehen; über das philosophische Element in Schillers ganzer Poesie. —

So schließen schon kleinere Gedichte auch für obere Classen einen höchst reichen und vielseitigen Bildungsstoff ein. Fehlte es nur nicht so sehr an Zeit, sie recht auszubeuten! — Aber vielleicht erscheint Manchem der vorgeschlagne Weg der Behandlung, dieses Fortschreiten durch so viele Stadien hindurch überhaupt, namentlich aber bei Gedichten zu langweilig und ermüdend. Dieser Vorwurf würde auch gegründet sein, wenn jedesmal dieser ganze Verlauf durchgemacht werden sollte. Allein dieß ist keineswegs meine Meinung. Ist der Schüler erst an methodisches Verfahren gewöhnt, und von dessen heilsamem Erfolge überzeugt, so kann dann Vieles ihm überlassen bleiben*), auch

*) Oft kann man sich begnügen, nur die Hauptstellen, die bedeutsamsten Züge in einem Gedichte angeben zu lassen, um sich zu überzeugen, ob die Schüler auf dem rechten Wege zum Verständniß, oder schon im vollen Besitze desselben sind. (Woher die Furchtlosigkeit Graf Richards

die Aufeinanderfolge der Uebungen mannichfache Modification erfahren. Mit dieser Concession fällt nicht etwa der Nutzen jenes streng vorgeschriebenen Ganges weg. Prüft man nämlich, wie sich der Schüler ohne vorangegangene methodische Anleitung zu dem, was er liest, verhält, so wird man bei der bei weitem größten Mehrzahl finden, daß sie eben nur lesen und immerfort weiter lesen; davon kann Vieles im Geiste hängen bleiben, auch sogar bei bessern Köpfen in einer gewissen Ordnung, aber dieß ist eben ein zufälliger, kein sicherer Gewinn. Sie möchten wohl auch mit Verstand lesen, aber sie wissen's nicht anzufangen. Ueber das Gelesene denken? Diese Zumuthung kommt ihnen fast naiv vor. W a s sollen wir denn darüber denken? fragen sie verwundert. Höchstens denken sie das Gelesene ganz unverändert noch einmal *). Die angegebene Methode giebt ihnen feste Zielpuncte (ähnlich, wie die topi der alten Rhetoren) für ein wiederholtes Lesen; worauf sie ihr Nachdenken zu rich-

---

von der Normandie? Aus seiner Frömmigkeit. Wer immerfort Gott vor sich hat, fürchtet sich vor keinem Teufelsspuk, wie ja auch Doctor Luther mit seinem Dintenfaß beweist. Welche Stellen in jenem Gedichte sind also vorzüglich wichtig und bedeutsam?) Die prüfenden Fragen müssen natürlich so gehalten sein, daß eine lebhafte Spannung, ein Interesse, sich zusammen zu nehmen und mit Verstand zu suchen, erwacht. Ob das herrliche Gedicht von Schwab „Johannes Kant" vom Schüler empfunden und verstanden ist, darauf kann man schon einen ziemlich weit reichenden Schluß machen, wenn die Frage richtig beantwortet ist nach der Bedeutsamkeit der entzückend schönen Stelle: „In hohler Hand beut er ein Häuflein Gold, d a r ü b e r d e s M o n d s c h e i n s b l i n k e n d e W e l l e r o l l t;" eine Stelle, die sich wohl messen kann mit der Göthe'schen, auf welche sich der alte Dichterheld mit Recht etwas zu Gute thut, Eckermann, I. 128.

*) Wenn den etwas derben Ausdruck „verdauen" weiter zu verfolgen erlaubt ist, so könnte man sagen: sie schlucken die vorliegende Speise gleich ganz oder in möglichst großen Brocken hinunter, sie zermalmen sie nicht, und arbeiten sie nicht klein, verwandeln sie nicht in Saft und Blut.

ten haben, das wird ihnen auf diesem Wege klar, und so leisten die gemessenen Schranken, innerhalb deren wir sie anfänglich sich bewegen lassen, einen ähnlichen Dienst, wie die in einem frühern Kapitel empfohlene Festhaltung des einmal gefundenen besten Ausdrucks für abstracte Gedanken. Sind sie erst angeregt und gekräftigt, nun so mögen sie sich freier bewegen; immer aber, sobald sie bei einem freiern Verfahren nicht recht fortkommen, zu dem streng geregelten Gange sich wieder einmal zurückwenden. Ist es doch mit der Production eben so. Wer wird dabei, wenn er erst einige Uebung hat, sich streng an die in der praktischen Rhetorik vorgeschriebene Stufenfolge der Operationen halten? aber andererseits, wer wird, wenn er sich nicht erst eine Zeit lang an eine solche gebunden hat, so daß ihm ein geregeltes Verfahren, auch wo er noch so frei producirend sich verhält, zur andern Natur geworden ist, mit Sicherheit und Klarheit eine längere Gedankenreihe hervorzubringen im Stande sein?

Ehe ich nun auf die Methodik der Besprechung umfangreicherer poetischer Schöpfungen übergehe, gebe ich — nicht ein Muster, wohl aber eine Probe des Verfahrens an ein paar kleineren Gedichten desselben Stoffes und Gehaltes.

I. Der reichste Fürst
von
Justinus Kerner.

1.

Preisend mit viel schönen Reden
Ihrer Länder Werth und Zahl,
Saßen viele deutsche Fürsten
Einst zu Worms im Kaisersaal.

2.

„Herrlich," sprach der Fürst von Sachsen,
„Ist mein Land und seine Macht:
Silber hegen seine Berge
Wohl in manchem tiefen Schacht."

3.

„Seht mein Land in üpp'ger Fülle,"
Sprach der Pfalzgraf von dem Rhein,
„Goldne Saaten in den Thälern,
Auf den Bergen edler Wein!"

4.

„Große Städte, reiche Klöster,"
Ludwig, Herr zu Baiern, sprach,
„Schaffen, daß mein Land dem euern
Wohl nicht steht an Schätzen nach."

5.
Eberhard, der mit dem Barte,
Würtembergs geliebter Herr,
Sprach: „Mein Land hat kleine Städte,
Trägt nicht Berge silberschwer;

6.
Doch ein Kleinod hält's verborgen:
Daß in Wäldern, noch so groß,
Ich mein Haupt kann kühnlich legen
Jedem Unterthan in Schooß."

7.
Und es rief der Herr von Sachsen,
Der von Baiern, der vom Rhein:
„Graf im Bart! Ihr seid der Reichste,
Euer Land trägt Edelstein!"

II. Graf Eberhard im Bart *).

1.
Zu Aachen saßen die Fürsten
Beim Mahle froh geschaart,
Und rühmten ihre Lande,
Ein jeder nach seiner Art;

2.
Der Markgraf seine Quellen,
Der Pfalzgraf seinen Wein,
Der Böhme seine Gruben
Mit Gold und Edelgestein.

3.
Graf Eberhard saß schweigend;
„Nun, Würtemberg, sagt an,
Was man von eurem Lande
Wohl Köstlich's sagen kann?"

4.
„„Von köstlichen Brunnen und Weinen,""
Graf Eberhard begann,
„„Von Gold und Edelgesteinen
Ich nicht viel rühmen kann.

5.
Doch war ich einst verirret,
Im dicksten Wald allein,
Und unterm Sternenhimmel
Schlief ich ermattet ein.

6.
Da war es mir im Traume,
Als ob ich gestorben wär',
Es brannten die Trauerlampen
In der Todtengruft umher.

7.
Und Männer standen und Frauen
Tief trauernd um meine Bahr,
Und weinten stille Thränen,
Daß ich gestorben war.

8.
Da fiel auf's Herz mir nieder
Ein Tropfen heiß und groß, —
Und ich erwacht' — und ruhte
In eines Bauern Schooß.

9.
Vom Holzhau wollt' er gehen
Spät Abends heimathwärts,
Und mein Nachtlager wurde
Ein würtembergisch Herz.""

10.
Die Fürsten saßen und horchten
Verwundert des Grafen Mähr,
Und ließen höchlich leben
Des Würtembergers Ehr.

---

*) Wenn ich mich recht entsinne, von Zimmermann.

Die Verwandtschaft beider Gedichte fällt in die Augen. Bei einer festlichen Versammlung rühmen mehrere deutsche Fürsten die eigenthümlichen Vorzüge ihrer Länder, bestehend in dem oder jenem äußern Gute, womit dieselben gesegnet sind. Graf Eberhard von Würtemberg kann sich solchen Segens nicht rühmen, wohl aber der Liebe seiner Unterthanen; und sogleich stimmen die übrigen Fürsten in der Anerkennung ein, daß dieß der höchste Besitz, der herrlichste Schatz eines Fürsten sei. Der Sinn: Treue Unterthanenliebe — das höchste Kleinod für einen Fürsten, springt gleich entgegen. Der Gang ist in beiden Gedichten derselbe, aber in der nähern Ausführung findet sich eine mehrfache Verschiedenheit. Der Anfang wie der Schluß ist ganz übereinstimmend; aber sodann wird in I. jeder Fürst redend eingeführt, in II. der Inhalt ihrer Reden nur kurz referirt; umgekehrt ist in I. die Rede Eberhards nur ganz einfach, aufrichtiges Zugeständniß des Mangels äußerer Güter, anspruchslose, aber freudige Hervorhebung des Besitzes eines unendlich werthvolleren inneren, in II. dagegen ist sie reich ausgeführt, — nicht wort-, sondern gehaltreich, wovon sogleich nachher. Ein Uebergang von den Reden der Fürsten zu der des Würtembergers findet sich in I. nicht, in II. wird die Situation mehr belebt, die Erwartung mehr gespannt durch die triumphirende Herausforderung. Der reichere Gehalt von Eberhards Rede in II. erwächst aber aus einer höchst glücklichen Doppelerfindung. Erstlich nämlich erhalten wir hier nicht durch eine bloße Versicherung, wie in I. von jenem Besitze Kunde, sondern es erfolgt, was weit nachdrücklicher und überzeugender wirkt, die Bestätigung von Eberhards Aussage durch einen thatsächlichen Beleg. Er k a n n nicht nur sein Haupt kühnlich in jedes Unterthanen Schooß legen, es h a t w i r k l i c h sicher und wohlbehütet in dem Schooße eines solchen gelegen. Im Walde verirrt und allein hat er sich ermüdet zum Schlafe hingelegt, von Niemand beschirmt, jeder Gefahr preisgegeben, und erwachend findet er sich in den Armen eines armen Unterthanen, der selbst ermüdet von schwerer Arbeit und zur häuslichen Erholung heimkehrend seinem geliebten Fürsten den Dienst treuer fürsorglicher Liebe erwiesen. Dürften wir uns wundern, wenn er, selbst abgearbeitet, den ihm persönlich fremden Fürsten gleichgültig hätte liegen lassen? Aber damit noch nicht genug. Sinnvoll ist noch eine zweite Erfindung in die erste eingewebt. Der Fürst hat im Schlafe geträumt, — geträumt von der Liebe seiner Unterthanen, die ihm nach seinem Tode in ihren Thränen unzweideutig zu Theil geworden sei. Er erwacht — nicht zufällig, sondern von einer auf seine Stirne fallenden Thräne des Treuen, der ihn in seinem Arme hält, und findet so die Wirklichkeit nicht zurückstehend gegen den Traum, vielmehr denselben überbietend; denn dort wird dem Lebenden zu Theil, was im Traume erst dem

Todten gezollt wird. (Für Primaner könnte man noch hinzufügen: Ist aber auch der Traum und das Motiv des Erwachens aus demselben hinlänglich in der Situation begründet? Allerdings. Eberhard mußte die Liebe seiner Unterthanen verdient haben, sonst wäre sie ihm nicht zu Theil geworden; sie muß folglich auch sein Wunsch gewesen sein, wie sie später, als er ihrer gewiß geworden, sein Stolz ist. Dieser Wunsch mußte ihm aber in einer Situation, in welcher er wehrlos jeder Gefahr bloß gestellt war, mehr als je sich aufgedrängt haben. So ist nichts natürlicher, als daß er gerade davon träumt. Ferner: der dem Wachenden so nahe liegende Gedanke an die Gefahr, in der er sich befindet, gestaltet sich im Traum zu der Vorstellung, daß er gestorben sei und auf der Todtenbahre liege. Aber wie ist diese Vorstellung möglich, die an sich widersprechend ist? Er ist sich in seiner Vorstellung, die er doch nur als Lebender haben kann, gestorben! So Widersprechendes macht eben nur der Traum möglich, in welchem sich dem willenlosen Spiel der Phantasie das Gefühl des lebendigen und thätigen Ichs unwillkührlich reagirend zur Seite stellt. Auch das Erwachen ist höchst sinnig und doch ganz anspruchslos motivirt. Die Thräne, welche der Bauer über seinen armen, hülflos daliegenden Landesherrn weint, wirkt doppelt, indem sie einmal noch den Traum selbst weiter gestaltet, und dann doch auch daraus aufweckt und ihn zerstört. Aehnliches wird den Meisten begegnet sein, und erklärt sich aus der unendlichen Raschheit, welche den Vorstellungen gerade im Traum eigen ist. Gewiß haben Viele die Erfahrung bei Reisen im Wagen gemacht, bei denen man ermüdet jeden Augenblick einschläft, aber auch jeden Augenblick wieder aufwacht, und doch im Moment eine ganze Geschichte zusammengeträumt hat*). — Der Ton ist in beiden Gedichten höchst anspruchslos, wie es eben so zum Sinn des Ganzen als zum Charakter Eberhards paßt; auch im zweiten, das sich mehr ausbreitet, nichts von schwächlicher Sentimentalität, nichts von pomphaftem Schwulst, beides Fehler, die bei den schlechten Nachahmern Schillers so häufig wahrzunehmen sind.) I. ist im einfachsten fallenden, II. im einfachsten steigenden Versmaaße gehalten, dort sieben vierzeilige trochäische, hier zehn dreizeilige jambische Strophen; dort das sehr gewöhnliche Maaß von vier Trochäen, theils vollen

*) Hier haben wir gleich wieder ein Beispiel zu dem, was früher über die Absichtslosigkeit des poetischen Schaffens gesagt worden. Wer wird sich einbilden, daß der Dichter erst mühsam diesen Traum sich ausgedacht? er hat dem productiven Talente aus der lebendigen Versenkung in die Situation sich von selbst ergeben; wir Anderen, die wir nicht Dichter, sondern Denker, (was noch nicht so viel ist als Philosophen) sind, machen uns klar, daß und warum die Erfindung eine glückliche, der Inhalt des Traumes ein in der Lage Eberhards begründeter, nicht um eines Effects willen willkührlich ausgeklügelter ist.

(1. und 3.), theils um eine Sylbe gekürzten, (2. und 4. Zeile), die 2. und 4. Zeile gereimt, die 1. und 3. reimlos; hier das gleichfalls sehr gewöhnliche Maaß von drei Jamben, theils übervollen (1. 3. Zeile), theils gerade vollen (2. und 4. und diese beiden gereimt, 1. und 3. reimlos;) jedoch in die Jamben auch Anapästen eingemischt, und dadurch der Rhythmus etwas belebter. Auf Anfang und Schluß kommt in beiden Gedichten je eine Strophe; auf das Nebenwerk (die Reden der Fürsten) kommen in I., wo jeder der Fürsten eine Strophe zugetheilt erhält, drei ganze Strophen, in II. nur eine; die dritte in II. enthält einen gehaltvollen Uebergang, der in I. ganz fehlt; die vierte Strophe in II. entspricht der 5. in I. Die Hauptsache erhält in I. nur eine Strophe, die sechste — in II. aber breitet sie sich zu fünf Strophen aus, und nimmt so gerade die Hälfte des Ganzen ein. (Die Gliederung darin ist wieder: Str. 5. die Situation Eberhards im Walde, 6. und 7. der Traum, und zwar 6. die äußerliche Situation, 7. das ächte Leidtragen — 8. der Schluß des Traumes, das Erwachen, die Wirklichkeit des Wachenden, — 9. die Erklärung des Hergangs. — Warum aber gerade drei Fürsten neben Eberhard? Die Zahl drei erweckt zur Genüge die Vorstellung der Vielheit, ohne daß man durch ein Fortgehen in der schlechten Unendlichkeit ermüdet würde. Zwei andre Fürsten wären zu wenig, vier zu viel! Ich bemerke zum Schluß, daß ich hier selbst absichtlich von der oben angegebenen Stufenfolge abgewichen bin; die hier beobachtete Folge bot sich von selbst dar; und überdieß lag mir daran, auch durch ein Beispiel zu beweisen, daß ich nicht steifsinnig eine fördernde Hülfe zum absoluten Gesetz erheben will. Auch ist die Erläuterung des Einzelnen, die hier theils das Geographische, theils das Historische betreffen würde, absichtlich weggelassen, und die gleichgültigen Verschiedenheiten nicht bemerkt worden.

Die Durchsprechung größerer Compositionen beginnt am besten mit den Balladencyklen von Uhland und von Schwab, wo zunächst das in jeder einzelnen Ballade (oder Romanze) aufgestellte Einzelbild auf einen möglichst kurzen, aber bezeichnenden Ausdruck zurückzuführen, dann aber natürlich die Verbindung dieser aller zu einem Ganzen, zu einem Gesammtgedichte nachzuweisen ist, und geht sodann auf Epen und Dramen über. Die Ausdehnung und der Reichthum solcher Compositionen macht nur um so mehr eine recht sorgsame Anleitung zu lückenloser und verständiger Auffassung derselben nothwen-

dig. Doch würde sich schwerlich die Zeit finden, auch nur bei Einem Werke durchaus überall bis in das Einzelnste herunter zu gehen; dieß mag der Schüler bei einigen der vollendetesten für sich thun; die Schule hat nur ausreichende Anleitung dazu zu geben, so wie die Lust dazu und die Einsicht, wie genuß- und gewinnreich ein solches Studium ist, zu wecken. Wir wollen das Verfahren bei einem Drama besprechen; die Analogie mit dem bei kleinern Gedichten zu Befolgenden wird von selbst in die Augen fallen. Man lasse ganz kurz und kahl den Inhalt des ganzen Stücks, sodann der einzelnen Acte, dann der einzelnen Hauptscenen, — bei einigen derselben auch der einzelnen Partieen, in welche sich dieselben gliedern, mit Hervorhebung der Wende- und Uebergangspuncte, — angeben. Hierauf folgt am natürlichsten die Besprechung der Kunst der Exposition. Auf welchem Puncte der Handlung hebt das Stück an? inwiefern ist derselbe bedeutend? Welches ist die Vorfabel? Wie hat es der Dichter verstanden, die einzelnen Momente derselben schicklich einzuflechten, d. h. die Mittheilung derselben natürlich und zwanglos herbeizuführen, und zugleich allen Stillstand der Handlung zu vermeiden, ja vielmehr deren Fortgang durch jene epischen Partieen zu bedingen und zu fördern? — Eben so ist jetzt an der Zeit, ausdrücklich das auf der Bühne Vorgehende von dem außerhalb derselben Geschehenden zu unterscheiden, auf das Fortrücken der Handlung während der Zwischenacte zu merken, und die Ankündigungen des Zukünftigen, sowohl dessen, was noch im Laufe des Stückes selbst eintritt, als dessen, was über dasselbe hinausliegt, zu beachten. Alles dieses wird zunächst nur factisch aufgefaßt, und erst später der Grund davon aufgesucht. — Da nun dieß alles in wesentlicher Beziehung, bedingter, wie bedingender zu dem Innern der handelnden Personen steht, so wendet sich die Betrachtung naturgemäß von jenem Aeußern zu diesem

Innern, den Empfindungen, Leidenschaften und Charakteren. Die Wechselwirkung zwischen diesen und der Handlung wird in's Auge gefaßt; die Zwecke der handelnden Personen, die Conflicte, — wie sie sich entspinnen, und wie und wodurch sie sich lösen, — die Stellung der Personen zur Handlung und Hauptsituation (die ursprüngliche Stellung, wie die allmählich werdende); die Andeutungen über die Verhältnisse, durch welche die Charaktere sich in früherer Zeit gebildet und entwickelt haben. Um zu einem Bewußtsein über die Charaktere zu kommen, stellt der Anfänger die einzelnen wesentlichen Züge nach der Ordnung und mit Angabe der Gelegenheit, wie sie im Stücke vorkommen, nach einander hin, dann erst nach ihrer Verwandtschaft zusammen; bei Secundanern wird man zufrieden sein, wenn diese Ordnung auch nur eine ganz äußerliche ist; der Primaner mag versuchen den Mittelpunct eines Charakters aufzufinden, und die einzelnen Züge daraus zu entwickeln; oder auch den Charakter darzustellen, wie und wodurch er sich von früh an gebildet *). Bei der Sammlung des Materials für Entwerfung einer Charakteristik ist der Schüler anzuhalten zu sorgfältiger Unterscheidung, ob sich der Charakter in einer Handlung oder in einer Aeußerung ausspricht, ob der Handelnde

---

*) So könnte bei einer Charakteristik Wallensteins ausgegangen werden von den beiden Versen: „Ihm ward gegeben eine Herrscherseele Und ward gestellt auf einen Herrscherplatz.“ Leitende Fragen wären: Enthält nicht der letztere Satz einen Irrthum? Wie entspringt gerade aus dem Mißverhältniß von Wallensteins Herrscherseele zu seiner immer doch untergeordneten Stellung die Lockung, sich auf einen wirklichen Herrscherplatz zu erheben? oder anders ausgedrückt: Das Schiefe von Wallensteins Stellung, ihr Schweben zwischen Herrscher- und Unterthanenplatz, wie wird es zur Handhabe für das tragische Geschick? — Ein anderes Thema: Wodurch ist gerade Buttler zum Organ und Vollstrecker des Schicksalsspruches geeignet? wie ist dieser Charakter innerlich mit Wallenstein verwandt? —

selbst über sich Aufschluß giebt, oder ob einer der Andern seine Auffassung desselben an den Tag legt; welcher letztere Fall dann zugleich zu der Erörterung Anlaß giebt, inwiefern diese Ansicht begründet ist oder nicht, und inwiefern sich in ihr das eigne Wesen dessen, der sie hegte, abspiegelt. (Max Piccolomini's ideale Auffassung Wallensteins.) — Indem nun so der Schüter immer tiefer in das Innere des Stückes eindringt, ist jedoch sorgfältig darüber zu wachen, daß nicht etwa einer vorgefaßten Idee zu Liebe Etwas eingemischt wird, was nicht im Stücke selbst, sei es deutlich ausgesprochen, sei es (aus Gründen, welche dann aufzusuchen sind) nur leise angedeutet ist *). Je ruhiger und je freier von aller Hast das angegebene Verfahren befolgt wird, desto schärfer und reiner muß sich am Ende der geistige Gehalt und Sinn des Ganzen herausstellen. Um aber ganz sicher zu gehen, und zugleich die Kunst des Dichters noch gründlicher verstehen zu lernen, wird sodann bei einem oder dem andern Werke das gefundene Resultat einer Prüfung unterworfen durch die nochmalige sorgsame Vergleichung mit dem, was im Stücke vorliegt, durch eine Reconstruction des Stückes von innen heraus. Bei dieser Probe der Rechnung ergiebt sich die Zweckmäßigkeit in Wahl, Anlage und Ausführung der Charaktere, die Tauglichkeit der angewendeten Motive, so wie die Gründlichkeit, mit der sie benutzt und ausgebeutet worden, die sinnige Berechnung der Oekonomie, die Kunst in der Führung des Dialogs, so wie denn auf diesem Wege auch alle noch etwa übrig gebliebenen Schwierigkeiten und Räthselhaftigkeiten des

*) Die leisere Andeutung wesentlicher Puncte kann auch zum Gegenstand besonderer Aufgaben gemacht werden, z. B. der Schluß der Iphigenie, (hat G. Hermann in seinem Tadel desselben Recht?) des Tasso, der Eugenie. Ist diese leise Andeutung ein Fehler? wird dadurch die Schlußsituation und die darauf sich bauende nächste Zukunft der handelnden Personen unbestimmt und zweifelhaft?

Ganzen sich aufhellen werden; beruhen sie aber auf einer Unklarheit und einem innern Widerspruch im Werke selbst, so muß sich dieß nun auch deutlich herausstellen.

Zu schwer ist die Lösung solcher Aufgaben durchaus nicht, wenn man nur sich hütet, zu rasch über die Beantwortung der ersten leichten Fragen hinwegzugehen, wenn man nur den Schüler gewöhnt, vor allen Dingen erst zu sehen, was da vorliegt, und nicht sogleich auf die Enthüllung des Innern lossteuert. Auch braucht man nicht zu fürchten, daß solche Anleitung zu viel Zeit koste, oder die Schüler ermüde. Ist man nur im Anfang langsam zu Werke gegangen, so kömmt die Besprechung später schon in einen raschen und dabei doch sichern Zug; auch überträgt sich natürlich die an der Zerlegung Eines Actes, an der Entwickelung der Kunst des Dialogs in Einer Scene, an dem Studium Eines Charakters gewonnene Geschicklichkeit schon von selbst auf das Verhalten zu allen fernern ähnlichen Aufgaben; ferner wird bedeutend an Zeit gewonnen, wenn, sobald erst eine Reihe von Fragen von Allen beantwortet ist, sodann mehrere Aufgaben zu gleicher Zeit gestellt werden, von denen eine Parthie Schüler diese, eine andre jene zu lösen unternimmt, und wenn dann die besten Arbeiten, — was überhaupt nicht genug empfohlen werden kann, da der schwächere Schüler an Leistungen des bessern gerade weit leichter sich bildet, als an ganz selbstständigen Entwickelungen des Lehrers, — nach der Correctur durch die ganze Classe circuliren, so daß die verschiedenen, am meisten gelungenen Lösungen zum Gemeingute werden*). Auch soll ja nicht etwa alles statarisch gelesen werden, sonst würde

*) Es versteht sich übrigens, daß darauf hinzuarbeiten ist, daß jeder über jedes aufgegebene Thema, auch über die nicht von ihm wirklich bearbeiteten, wenigstens sorgfältig meditire, und nicht etwa bloß die Arbeiten der Andern darüber ohne eigne vorhergegangene Kraftanstrengung hinnehme.

sich der Schüler beim Götz zu sehr in die bunte Fülle des Einzelnen verlaufen, bei den Räubern zu lange am Rohen festgehalten werden. — Ermüdung aber ist so wenig zu besorgen, daß man vielmehr bei nichts so sehr auf gespannte Aufmerksamkeit rechnen kann. Auch wird ihr ausdrücklich vorgebeugt dadurch, daß der Lehrer sein Amt der Auseinandersetzung möglichst bald an die Schüler selbst abgiebt, — zaghaftern muß es freilich durch Fragen, deren leicht zu findende Beantwortung sie ermuthigt, gleichsam in die Hände gespielt werden, — ohne daß sie vom Interesse der Sache fortgerissen recht merken, zu was für einem Unternehmen sie sich eben anschicken. Der Lehrer begnüge sich dann nur den Abirrungen und Mißverständnissen zu begegnen, und aller sprachlichen Unbehülflichkeit durch ein rasches Eingreifen nachzuhelfen; denn Verwirrung, oder Stocken, das die Spannung stören würde, darf nicht eintreten. Würde aber doch einmal ein Nachlassen der Sammlung bemerkbar, so wird jeder Lehrer, der nicht überhaupt noch unfähig ist diesen allerdings nicht leichten Unterricht zu ertheilen, schon verstehen, durch eingestreute Aufwerfung interessanter Fragen, welche alle noch ihre Erledigung finden sollen, zum Theil wohl auch sogleich sie finden können, die Aufmerksamkeit in eine erhöhte Spannung zu versetzen, ohne doch zu eigentlichen Abschweifungen abzulenken.

Soll ich nun erst noch das Bildende dieser Uebungen auseinandersetzen? Ich darf mich darüber wohl kurz fassen. Groß ist der Gewinn nach jeder Richtung. Wie sicher der ästhetische Sinn, die Fertigkeit, sich wirklich in ein bedeutendes Dichterwerk einzuleben, bei diesem ruhig und stetig von außen nach innen sich zuwendenden Verfahren erzogen wird, leuchtet ein. Aber nicht geringer anzuschlagen ist die nothwendig damit verbundene Belebung und Vertiefung der religiössittlichen Gesinnung; es gilt ja hier überall, die sich vollziehende sittliche Idee, das

sichtbare Walten des göttlichen Geistes wahrzunehmen. Und wird es gleichgültig sein, ob die Schüler einen Blick in das innere Ringen großer Geister gewinnen, ob die Sympathie in ihnen erwacht mit den Geburtsschmerzen, unter denen die Schöpfungen, welche den Stolz unsrer Nation ausmachen, zur Welt gebracht sind? Wird der von solchen Eindrücken erschütterte und erfüllte Schüler wagen, leichten Kaufs bei seinen eignen Arbeiten wegkommen zu wollen? muß nicht durch den stärkenden Anhauch, durch die Begeisterung, die sich aus dem Werke eines großen Dichters in die Brust und das Wort des Schülers von selbst hinüber verpflanzt, der ganze Mensch unwillkührlich über sein gewöhnliches, gemeines Dasein und Thun hinausgehoben werden? Der nicht besonders begabte Schüler begnügt sich sonst, wenn er nur seine eigenen Einfälle auszusprechen hat, so gern mit dem oberflächlichsten, trivialsten Ausdruck, gleichsam im Gefühl davon, daß seine eignen, ganz aus sich genommenen Einfälle eben auch keiner bessern Form werth sind. Hier hat er mächtige, erhebende Eindrücke erfahren. Wird nicht, wenn er über Leistungen der erhabensten Geister zu sprechen unternimmt, in der erlebten Wirkung für jeden unangemessenen, unwürdigen oder oberflächlichen Ausdruck ein sicheres Correctiv, wenigstens eine strafende Mahnung liegen? Ich habe die Erfahrung selbst gemacht. Auch nach vorhergegangener Besprechung erfolgten bei der Art von Themen, wie sie fast durchweg unsre Themensammlungen füllen, bei der überwiegenden Mehrzahl von Schülern ordinaire Gedanken in ordinairer Sprache; und alle Versuche, sie zu einem tieferen Eindringen in das Thema, zur Sorge für einen gebildetern Ausdruck zu bringen, blieben fruchtlos. Ich suchte die Schuld in den Schülern, ich suchte sie in mir; und ich that beiden Theilen Unrecht. Endlich kam ich auf die Vermuthung, daß doch wohl in den Themen selbst der eigentliche Grund liegen möchte. Sofort

versuchte ich große Dichter, indem ich in sie in weit ausgedehnterem Maaße als früher einführte, die Lehrer- und Erzieherstelle übernehmen zu lassen. Längere Zeit hindurch gab ich gar keine schriftlichen Arbeiten, sondern ließ nur mündliche, vorher ausgearbeitete Vorträge halten, die sich bloß auf den Gang und die Charaktere in einigen wenigen großen Meisterwerken bezogen; bei der nächsten schriftlichen Arbeit, in welcher noch nicht zur Sprache gekommene Charaktere in einem nur dem Inhalt und Gange nach referirten Werke zu behandeln waren, zeigte sich der Stand fast der ganzen Classe wesentlich verändert. Die Fertigkeit der Auffassung fand ich bei nicht Wenigen, so bei der Beantwortung der aufgestellten Fragen, wie bei Aufwerfung und Lösung eigner, oft viel weiter entwickelt, als ich zu hoffen gewagt hatte, und die Meisten der Andern wurden von den Commilitonen nachgezogen; — über Erwarten schnell hatte der Ausdruck, ich kann sagen bei Allen, ohne etwa ins Gezierte oder Gespreizte zu verfallen, einen höhern Charakter angenommen; bei den Fähigern konnte ich zu meiner freudigsten Ueberraschung Fülle, Kraft, Lebendigkeit, Adel und Würde der Darstellung*) wahrnehmen, während ich früher über magern, matten, leblosen, ordinairen und haltungslosen Ausdruck zu klagen gehabt hatte. Bei keinem auch der weniger Begabten war eine merkliche Besserung ausgeblieben. — Dieselbe Erfahrung wird, ich spreche dieß mit vollster Ueberzeugung, weil das Resultat ein nothwendiges, in der Natur der Sache selbst begründetes ist, jeder andre Lehrer, der sie noch nicht kennen sollte, machen, wenn er in ähnlicher Weise verfahren wollte. Nur dürfte er nicht etwa rasch von einem Werke zum andern übergehen, sondern müßte so lange bei Einem verweilen, bis sich

*) Natürlich nur in dem Maaße, als diese höhern Vorzüge bei Schülern, die nicht durch ein ganz ausgezeichnetes Talent über die Leistungsfähigkeit ihres Alters hinausgehoben werden, möglich sind.

ohne Zwang nichts mehr dem Schüler bieten will. Ist erst an Einem die Kraft des Schülers entwickelt, dann mag der Lehrer zwar immer nicht mit bloß Einer schriftlichen Arbeit, bloß Einem mündlichen Vortrag eine große Composition abmachen lassen; wohl aber bedarf es nicht jedesmal wieder des Durchlaufens jenes ganzen Weges; glücklich gewählte Aufgaben nöthigen den Schüler schon zu einem Studium des Ganzen, auch wenn sie nur ein Einzelnes darin betreffen. Ich füge einige Beispiele bei. Wodurch wird die Jungfrau im Schillerschen Drama schuldig? — Weshalb schweigt sie auf die Frage des Vaters? — Ist die Scene mit Montgomery überflüssig? — Wodurch söhnt uns Maria Stuart aus? — Wodurch sind die zahlreichen Monologe in der Iphigenie und im Tasso bedingt? — Ueber die ächt dramatische Einwebung der Vorfabel in der Iphigenie *). Sehr geweckte Schüler könnten wohl auch zu untersuchen bekommen, ob nicht eine Umstellung, oder Weglassung dieser oder jener Scene möglich wäre, und, welche Aenderung im frühern oder im spätern Verlaufe ein solcher Versuch voraussetzen oder nach sich ziehen würde **).

*) Es ist nachzuweisen, in welche einzelne Parthieen jene überaus reiche Masse von Stoff zerfällt ist, ferner wie die Einflechtung dieser einzelnen Parthieen und deren jedesmalige Fortführung gerade bis zu diesem bestimmten Punct psychologisch motivirt ist, und wie die dramatische Spannung dadurch gesteigert wird.

**) Ich mache bei dieser Gelegenheit auf das geistvolle Buch: Magazin für Verstandesübungen, von K. A. Schaller, 1806 aufmerksam, wo unter andern Uebungen S. 211 auch eine in Vorschlag gebracht wird, die mich auf diese Uebung gebracht hat. Schaller freilich will noch mehr, indem er Versuche anstellen läßt, einen gewissen dramatischen Charakter in andern Situationen durchzuführen, wozu dann doch besonderes poetisches Talent gehören würde. Ueberhaupt sind seine Forderungen (namentlich die im zweiten Theil) zu hoch gespannt. Höchst wünschenswerth wäre eine neue Bearbeitung dieses Buches, das alle andern ähnlichen, die mir

Bei vorgerückter Entwickelung des Geistes werden auch Themen über Stücke, die in der Schule nicht gelesen sind, gegeben, worin zugleich die beste Controle der Privatlectüre liegt. Auch kann sich der Umfang der Aufgaben steigern. Zunächst wird etwa die Behandlung nicht mehr jedesmal bloß Eines, sondern mehrerer in Beziehung zu einander stehender Charaktere Eines Werkes gefordert. (Wirth und Wirthin in Herrmann und Dorothea; der Vater und der Sohn eben darin; die Mutter und der Sohn; Vater, Mutter und Sohn; Herrmann und Dorothea; der Pfarrer, der Apotheker und der Richter.) Sodann Zusammenstellung mehrerer Charaktere aus verschiedenen Werken, erst desselben Dichters, dann aber auch verschiedener Dichter. (Weißlingen und Clavigo, — Antonio und Octavio; dieselben und Leicester.) Eben so Vergleichungen mehrerer größerer Werke in andern Beziehungen. Die Lösung des Knotens im Philoktet und in Göthe's Iphigenie. Welcher Fortschritt in der Weltanschauung des Dichters zeigt sich in Schillers dramatischen Jünglingscharakteren? [Periode der Vorliebe für dieß Alter, (Carl Moor,) der Gleichstellung mit dem Mannesalter, (Max und Wallenstein,) der Erkenntniß seiner Unreife (Mortimer, Rudenz).] — Verhältniß Egmonts, Tasso's, Wallensteins, des Don Carlos zur Geschichte; wo freilich der nicht selten vorkommende Fehler, daß man aus dem empirischen Stoff Voraussetzungen über Motive und Charaktere unbewußt mitbringt und einmischt, sorgfältig zu verhüten ist. — Wenn der Schüler auf diese Weise nach und nach zu Höhen, die eine immer weitere Umsicht ver-

---

bekannt geworden, weit übertrifft. Als ein besondres Verdienst jenes Werkes, das sich jeder Lehrer des Deutschen zu verschaffen suchen sollte, hebe ich noch hervor, daß der Verfasser, wiewohl es an Elementarübungen des Denkens gar nicht darin fehlt, diese doch nicht bis zu der peinigenden Vielfältigkeit ausgesponnen hat, wie dieß in manchen neuern, gar zu methodischen Methodenbüchern, welche das Mittel zum Zwecke erheben, geschieht.

statten, geführt worden, so wird ihm die Geschichte der Entstehung der in der Schule oder privatim gelesenen Werke, der Nachweis ihres Zusammenhangs mit der Weltansicht des Dichters und mit seinem Bildungsgange, — Erörterungen, die natürlich dem Lehrer zufallen *), — eben so interessant als faßlich sein, wie denn auch nunmehr eine aus der gründlichen Durcharbeitung mehrerer classischen Schöpfungen resultirende Behandlung einiger Hauptpuncte der Aesthetik eben so zulässig, als ohne eine solche Grundlage unstatthaft und verkehrt sein würde.

Das Maximum der eignen Leistungen in ästhetischer Auffassung bei abgangsreifen Primanern würde sein, daß die Mehrzahl derselben die leichteren Aufgaben dieser Art genügend, und die schwierigern wenigstens insoweit löse, daß die Ahnung des eigentlich zu Leistenden überall deutlich hindurchblickt, und die genügendere Lösung, die der Lehrer giebt, vom Schüler durchaus verstanden wird. — Das Maximum des Verständnisses schwierigerer Deductionen ästhetischer Begriffe würde etwa sein das vollkommen klare Verständniß des oben genannten Buches von Poggel, der Abhandlung Echtermeyers vor seiner Auswahl und ähnlicher Darstellungen; der Nachhülfe des Lehrers wird es freilich dabei vielfältig bedürfen. Der Anfang der Universitätszeit könnte dann für dieses Fach etwa dem Studium des vortrefflichen Buches von Vischer über das Erhabene und Komische gewidmet werden.

Ehe ich auf das Lesen übergehe, noch einige Bemerkungen über das Bisherige. — Die Scheidung zwischen den Uebungen der Erläuterung und Besprechung einerseits, der Benutzung der Lectüre zu mündlichen Vorträgen und schriftlichen Aufsätzen andrerseits, die ich zu Anfang dieses Capitels im theoretischen

*) Für Schiller enthalten die Biographieen von Hoffmeister und von Gustav Schwab vielfältige Belehrung, wenn man auch keineswegs immer einverstanden sein kann.

Interesse machen mußte, habe ich bei der nähern Ausführung desselben nicht festhalten zu müssen geglaubt. Die Leistungen zweiter Art wachsen ja unmittelbar aus den Uebungen erster Art hervor. Wäre es da nicht logische Pedanterie gewesen, und ein Verstoß gegen das praktische Interesse, welches sich natürlich bei der nähern Ausführung des Verfahrens geltend machte, wenn ich gewaltsam hätte trennen wollen, was vielmehr als in engster Verknüpfung stehend sich erweisen mußte? Erst spricht bloß der Lehrer, dann spielt er dem Schüler das Geschäft des Erläuterns in die Hände; dann läßt er, was er selbst vorgetragen, vom Schüler sogleich in der Stunde auf frischer That geordnet niederschreiben, später eben so das, was der Schüler in der Schule oder zu Hause aufgefunden und erst mündlich dargelegt hatte; zuletzt trägt der Schüler mündlich und schriftlich vor, was er ohne alle Hülfe beobachtet und sodann in einen erst loseren, später strafferen Zusammenhang gebracht hat. So in den untern, so in den obern Classen; natürlich wachsen Vorträge und Aufsätze allmählich an Umfang, an Tiefe der Auffassung, an Geschlossenheit und Ueberlegtheit der Anlage, an Reichthum, Schärfe und Bündigkeit des Ausdruckes.

Ueber die Nothwendigkeit der Uebungen im mündlichen Vortrag mochte ich kein Wort verlieren; die Sache spricht zu sehr für sich selbst, und wird schwerlich von Jemandem in Abrede gestellt; wohl aber ist eine Bemerkung über das naturgemäße Verhältniß von Vorträgen und Aufsätzen nicht überflüssig. An jene wurde früherhin über letzteren gar nicht gedacht; in neuerer Zeit, in welcher unsre Nation der Stubenluft und mithin auch der Schreibfeder, kurz der künstlichen Eingeschränktheit des geistigen Lebens sich etwas zu entwöhnen angefangen hat, konnten mündliche Vorträge von der Schulbildung nicht mehr ausgeschlossen bleiben. In Verfügungen der Behörden, in Pro-

grammen und in eignen Schriften *) ist mit Lebhaftigkeit darauf gedrungen worden. Ohne Zweifel werden diese vielfach auf Ein Ziel hinwirkenden Empfehlungen sich immer mehr Geltung verschaffen. Verkehrt aber würde es sein, nun umgekehrt über den mündlichen Uebungen die schriftlichen, ohne welche jene eben so wenig gedeihen können, als umgekehrt die schriftlichen ohne die mündlichen, hintanzusetzen. Das hieße doch wahrhaftig über einem praktischen Drange ganz unpraktisch werden, oder mit dem guten alten Sprichworte: das Kind mit dem Bade ausschütten. Vielmehr: damit das Schreiben nicht etwa gekünstelt und geziert werde, muß Sprechen vorausgehen; aber andrerseits muß, damit nicht das Sprechen, zumal bei etwas längeren Auseinandersetzungen, confus, schlotternd und liederlich werde, auf einer etwas höhern Stufe das Schreiben dem Sprechen vorausgehen. **Stylus est optimus dicendi artifex atque magister.** Das Schreiben gewinnt Natur, subjective Wahrheit und Lebendigkeit nicht leicht anders, als durch unbefangnes Sprechen; das Sprechen gewinnt Maaß, Bestimmtheit, Form nicht leicht anders, als durch wohlüberlegtes Schreiben. So ist denn auch nicht zu fürchten, daß die Schüler an Unbefangenheit und Natürlichkeit verlieren und Schaden an ihrer Seele nehmen, wenn sie längere Vorträge erst wörtlich ausarbeiten und wörtlich memorirt vortragen; freilich darf man dabei nicht stehen bleiben, aber dieß wird auch kein vernünftiger Lehrer; sondern jeder wird erst die sprachfertigern, — wenn diese nicht schon von selbst darauf kommen, — dann auch die übrigen, denen allmählich der Muth bei der Wahrnehmung der gelungenen Versuche der bessern

*) Zuerst meines Wissens in einer kleinen Schrift: über Anleitung zu mündlicher Beredtsamkeit, (dieß ungefähr der Titel,) von Theodor Heinsius, der als Veteran immer noch wacker für die nationale Ehrensache eines guten, d. h. geistbildenden und geistbefreienden, deutschen Unterrichtes mitwirkt.

wächst, fleißig anhalten, sich allmählich (Anfangs nur im einzelnen Ausdrucke) vom Concepte immer freier zu machen, — dann bloß die Gedankenfolge genau zu memoriren, gar aber nicht die Worte, die sie jedoch anfänglich für sich noch aufsetzen mögen, — sodann bloß die Disposition niederzuschreiben, die Worte aber nicht, wohl aber vorher mündlich ein oder mehrmals, allein oder noch besser vor ein paar befreundeten Mitschülern, den ganzen Vortrag zu halten, — endlich auch sogleich einen längern Vortrag, nach kurzer Bedenkzeit zur Auffindung und Anordnung des Stoffes, zu improvisiren. Es bedarf wohl kaum der Erwähnung, daß bei den mündlichen Vorträgen zwar keine oder nur geringe Unterbrechungen stattfinden dürfen, die ja, wenigstens wenn sie sich häuften, den Sprechenden nur aus dem Gedankenconcepte bringen, oder wenigstens ängstlich machen würden, wohl aber die sorgfältigste Correctur nach geendigtem Vortrage nicht fehlen darf. Sonst würden ja diese Uebungen nur zu einer Verlockung zum Sichgehenlassen, zur Saloperie im Denken und Sprechen. Diese Correctur wirkt zugleich so gut wie die der Aufsätze auch auf die Genauigkeit der Lectüre zurück. Denn wenn dem Schüler Ungelenkigkeit oder Ungenauigkeit, wohl gar Zweideutigkeit im Ausdruck nachgewiesen wird, die bei freien Vorträgen nicht leicht ganz ausbleibt, so muß ihm noch mehr, als schon durch die Erläuterung und Besprechung der Lectüre geschieht, der Blick geschärft werden für die Wahrnehmung der entgegengesetzten Vorzüge bei guten Schriftstellern. Uebrigens sind, wie sich eigentlich von selbst versteht, die mündlichen Vorträge vom Katheder herunter zu halten; so von seinen Commilitonen abgesondert und vor ihnen hingestellt, nimmt sich der Schüler ganz anders zusammen, als wenn er an seinem Platze bliebe, und schlimmsten Falls hoffen dürfte, daß die Beantwortung der zu lösenden Frage ohne Weiteres an einen Andern überginge.

Des Unterschiedes zwischen vollständiger Erläuterung und bloßer Besprechung ist so oft schon gedacht worden, daß eine Auseinandersetzung darüber nicht weiter nöthig sein wird. Der Mittelstufen sind natürlich unzählige; das Maximum würde in einer alle eben erwähnten Stufen durchlaufenden, und auf jeder lang genug verweilenden Lectüre bestehen, das Minimum aber in Angabe des Hauptinhaltes und seiner Gliederung im Allgemeinen, d. h. der Haupttheile und der Untertheile ersten Grades. Jenes zu erstreben bleibt natürlich nur bei verhältnißmäßig wenigen Schriften hinreichende Zeit; das letztere aber sollte, wo nicht mehr geschehen kann, bei nichts, was die ganze Classe liest, fehlen. Sie sollte aber möglichst Vieles — etwa die Hälfte des überhaupt Gelesenen — gemeinsam lesen, damit eben möglichst Vieles gemeinsam besprochen werden könnte. Es ließe sich wohl mit Leichtigkeit dahin wirken, daß die Lectüre mehr unter die Leitung des jedesmaligen Deutschlehrers käme; etwa so: die Lehrer des Deutschen träten zu Anfang jedes Halbjahres zusammen, und zu ihnen gesellten sich die Ordinarien, wo diese nicht selbst schon den deutschen Unterricht ertheilen, damit nicht der Eifer der Deutschlehrer das Recht der übrigen Lehrgegenstände zu sehr aus den Augen setze, — und mittelten aus, was die Lectüre aller Schüler und jeder Classe für das nächste Semester sein könnte; im Anfang würde dieß freilich viele Schwierigkeit machen, allmählich aber würde schon ein rascher und sicherer Tact für Auswahl und für Ueberschlagen der nöthigen Zeit sich bilden. In Prima würde etwa ein Drama, ein episches Gedicht, eine längere Abhandlung, eine ausführlichere geschichtliche Darstellung und ein paar Reden das rechte Maaß der häuslichen Privatlectüre für die ganze Classe auf ein Halbjahr sein. Diese Bücher circulirten nun die ganze Classe durch; von ihnen hätten die Schüler in der Schule selbst Rechenschaft abzulegen, wozu billig in jeder

Classe wenigstens eine Stunde angesetzt sein müßte; eine andere, wenn sich durchaus nicht mehr finden sollte, würde der Erläuterung der eingeführten Chrestomathieen zugehören. Käme auch nicht jeder an das Referiren, so erhielte doch die Lectüre auf diese Weise in den Augen der Schüler eine größere Wichtigkeit und Bedeutung; es träte ein Wetteifer ein in den Relationen, mithin auch in der Gründlichkeit des Lesens selbst, da auf dieser das Gelingen der Relation beruht. — Es bliebe ihnen dann immer noch Zeit zu einer anderweitigen Lectüre, wobei der Individualität eines Jeden eine Stimme zukäme. Auch für diese aber wäre es vortheilhaft, wenn die Schüler veranlaßt würden, sich nach kameradschaftlichen und literarischen Sympathieen in kleineren Kreisen zusammenzuthun, um das Gelesene gemeinsam unter sich nach einer oder mehreren der oben bezeichneten Rücksichten zu besprechen. — Auch hierüber wäre dem Lehrer in den Zwischenstunden (oder auch privatim auf seiner Stube; freilich dürfte er dann nicht mit Schularbeiten zu sehr überhäuft sein) möglichst oft Bericht zu erstatten. So ließe es sich wohl zur Sitte machen, daß der Schüler jede deutsche Schrift wenigstens dreimal läse, einmal rasch, um einen allgemeinern Ueberblick zu gewinnen, dann genauer in irgend einer specielleren Beziehung, dann noch einmal rasch, um sich wieder den Totaleindruck, der nun ein bestimmterer sein muß, zu verschaffen. — Alles, was im Deutschen gelesen ist, sowohl in den Chrestomathieen, als außerdem von allen Schülern jeder Classe, als auch endlich von jedem Einzelnen, würde in ein besonderes Classenbuch eingetragen, damit der Deutschlehrer und der Ordinarius der betreffenden Classe immer die Uebersicht von der deutschen Lectüre behielten, und damit die Deutschlehrer der höheren Classen mit dem, was sie voraussetzen können, sich bekannt zu machen, darauf examinirend wieder einmal zurückzugehen und auf Grund dieser Kennt-

niß Rathschläge für die weitere Lectüre oder für die Wiederholung der frühern nach neuen Gesichtspuncten zu ertheilen in den Stand gesetzt wären. Was durch ein Sperrsystem, d. h. auf unsittlichem Wege, zu erreichen unmöglich wäre, das würde sich so auf einem sittlichen, durch eine humane Leitung, deren bildende Einwirkung dem, der sich ihr hingiebt, nicht entgehen könnte, allerdings erlangen lassen. Wer sich aber einer solchen doch entziehen will, nun — der mag es; die Controle setzt immer Bereitwilligkeit der Schüler, auf sie einzugehen, voraus, und diese würde auch von Seiten der Mehrzahl nicht ausbleiben; wer in einer Anwandelung falscher Schaam oder, weil er einen schon durch etwaige Verwöhnung im älterlichen Hause erweckten übermächtigen Lesetrieb nicht zu bezwingen vermöchte, — Fälle, die immer nur selten sind, — sich der Controle nicht fügen, und mit Angabe seiner Lectüre, weil er eine Mißbilligung und den Rath, sie einzuschränken, voraussähe, zurückhalten wollte, der würde immer einmal späterhin der Schule keinen Vorwurf über Mangel an strenger Aufsicht machen können; und überdieß würden wohl manche dieses Schlages am sichersten noch durch die Wahrnehmung des Gewinnes, welchen die übrigen Commilitonen aus ihrer Offenheit und Bereitwilligkeit, dem Rathe des Lehrers zu folgen, zögen, sich zu gleicher Offenheit und Fügsamkeit bekehren lassen. Jedenfalls aber würde, wer sich auf diesem liberalen Wege nicht gewinnen ließe, gegen ein Schreckenssystem durch List und Ränke aller Art sich schon zu schützen wissen, und nur Andere mit verführen.

Zum Schlusse dieser Auseinandersetzungen über die Erläuterung und Benutzung der Lectüre zu Uebungen im Produciren noch die Bemerkung, daß ich nach Vollständigkeit nicht glaubte streben zu müssen, wohl aber nach Reichhaltigkeit. Es soll und darf gar nicht Alles, wenn dieß auch möglich wäre,

vorgeschrieben werden, sondern darauf kommt es an, daß durch die Methodik Lehrer, die noch weniger Uebung besitzen, angeregt und in den Stand gesetzt werden, sich selbst ihrer Individualität und ihrem Studienkreis gemäß eigne neue bildende Uebungen auszudenken. So habe ich z. B. der Kritik von Varianten, von verschiedenen Uebersetzungen derselben Stellen, der Darlegung des Unterschiedes von Parallelstellen und dergl. nicht weiter gedacht. Mir galt es, Uebungen, die vorzüglich durchgreifend zu wirken und den ganzen Stand der Bildung auf eine höhere Stufe zu erheben geeignet wären, anzuempfehlen.

Lesen und Declamiren.

Ich gehe nun zu der Besprechung des Lesens und Declamirens über. Ueber das letztere werde ich mich kurz fassen; das erstere bedarf einer etwas längern Auseinandersetzung, da es nicht immer ganz nach seiner hohen Wichtigkeit gewürdigt wird. Wie häufig stößt man selbst in obern Classen, wo dann die Abhülfe schwer ist, auf ein bald in dieser, bald in jener Hinsicht mangelhaftes Lesen. Freilich müßte gerade hierin das Gymnasium schon auf seiner untersten Stufe eine tüchtige Geübtheit voraussetzen dürfen, aber wie oft wird dieser Voraussetzung doch nicht entsprochen! Man kann geradezu sagen: Das Erste, was der Deutschlehrer in der untersten Classe jedes Gymnasiums zu thun hat, ist: alle Schüler auf diejenige Stufe der bloßen Lesefertigkeit zu erheben, die eigentlich schon erreicht sein sollte, bei manchen aber noch nicht erreicht ist. Freilich ließe sich einwenden, Schüler, die im Lesen noch nicht genügen, dürften eben noch nicht aufgenommen werden. Aber solche allgemeine Vorschriften, im Allgemeinen ganz berechtigt, müssen doch oft genug Ausnahmen erfahren. Wenn nun ein solcher Schüler in allen übrigen Forderungen vollkommen genügt? wenn nun sein bisheriger Lehrer ihn nicht ferner unterrichten

kann? soll er dann auf ein Halbjahr noch an einen neuen gewiesen werden?

Die Wichtigkeit des Lesens wird am besten einleuchten, wenn man sich erinnert, wie viel jetzt selbst Dilettanten im Clavierspiel leisten. Aber wie wohl berechnet sind auch hier schon die allerersten Elementarübungen, wie sinnvoll ausgedacht die Folge von Fertigkeiten, durch deren vollendete Aneignung die technische Vollendung oder Virtuosität gewonnen wird! Die staunenswürdigste Virtuosität beruht doch nur auf der ganz vollendeten Fertigkeit in demjenigen, was Jeder zu können meint, der nur Finger hat. Auch hier, wenn es zu etwas Rechtem kommen soll, ist der natürliche Mensch umzuschaffen; einer Wiedergeburt des physischen Menschen (wie in höherem Gebiete für das Reich Gottes einer Wiedergeburt des sittlichen,) bedarf es für alle Kunstleistungen; jene unendlichen Uebungen der Finger schaffen eine neue durchgeistigte Hand. Allerdings kann dabei, und es ist dieß leider nur zu oft der Fall, das Mittel mit dem Zweck verwechselt werden; die technische Virtuosität, welche der Kunstschöpfung (auch ein Concertspieler muß Schöpfer sein, wie der Schauspieler) nur dienen sollte, kann als ein Höchstes vergöttert werden; aber der Mißbrauch hebt den Gebrauch nicht auf. Alle Kunstleistung fordert als Basis die freieste Beherrschung aller mechanischen Mittel, damit den geweihten Momenten des Genius kein äußerliches Hinderniß störend entgegentrete. Es bedarf der strengen unerbittlichen Schule, die zugleich, wenn jene Verwechselung nicht stattfindet, eine sittliche ist, während mit dem Eintreten jener Verwechselung freilich nur die sittlichen Unarten und Gebrechen des Eigendünkels, der Koketterie und dergleichen großgezogen werden. Aehnliches gilt vom Lesen.

Gut lesen nämlich ist eine sehr zusammengesetzte und vielfache Fertigkeit: es heißt 1) mechanisch richtig und deutlich,

2) laut und kräftig, 3) fließend und leicht, 4) mit logisch richtiger Betonung und den für den logischen Sinn erforderlichen Pausen, 5) mit Empfindung und Seele (sowohl in der Bezeichnung des Einzelnen als in Haltung des Ganzen) lesen. Erst die Verbinduug aller, oder das wahrhaft ästhetische Lesen, welches die vier andern Stufen voraussetzt, giebt das freie, beseelte Lesen, was nicht mit dem affectvollen, leidenschaftlichen verwechselt werden darf, da dieß immer nur erst durch die Umstände gerechtfertigt und überdieß auch da noch durch Maaß beherrscht sein muß, also nur eine Unterart des ästhetischen bildet.

Weder über die Methode noch über die Wichtigkeit des Lesens herrschen im größern Publicum, vielleicht auch hier und da in den Schulen, richtige Ansichten. Ich gehe einige falsche durch.

Man verlangt in der Regel das empfindungsvolle Lesen viel zu früh und ruft damit entweder falsche Empfindungen, am gewöhnlichsten in einem hohlen, steifen Pathos bestehend, (der Geister- und Gespensterton!) oder ein marionettenmäßiges, von aller Seele, von aller innern Theilnahme ganz entblößtes Nachmachen des gehörten Tones hervor, welches viel schlimmer ist als das plappernde Lesen, da dieses von einer Nichtentwickelung, jenes aber von einer Verbildung zeugt, — dieses Hervortreten der rohen Natur nur ein Mangel eines Vorzuges, jenes verkünstelte Wesen aber ein positiver Fehler ist. Das seelenvolle Lesen kann, auch wenn in andrer Hinsicht schon eine bedeutende Lesefertigkeit erworben ist, noch nicht so bald eintreten, da wahre Empfindung erst sich aussprechen kann, wenn sie vorhanden ist, die Entwickelung der Empfindung aber nicht so rasch erfolgt. Durchaus ist die größte Zartheit des Verfahrens nothwendig, es wäre sittlich höchst verderblich, die Empfindung wie eine Treibhauspflanze zu behandeln, die ganze kindliche Un-

schuld und Naivetät steht hier auf dem Spiele. Also begnüge sich der Lehrer, gut gewählte Stücke mit möglichster Vollendung vorzulesen, damit die Knaben zuerst mit Empfindung hören lernen, und hüte sich vor allem Erzwingen- und Erpressenwollen; wohl aber sehe er mit Strenge auf die übrigen Fertigkeiten, welche die äußerliche Voraussetzung für das empfindungsvolle Lesen sind; die wirkliche Aeußerung der Gemüthsbetheiligung der Kinder beim Lesen muß ganz dem innern Wachsthum der Empfindung überlassen bleiben, damit sie natürlich hervortrete. Ein sehr gewöhnliches Hinderniß bei vielen gerade sehr gemüthvollen Kindern ist die Schüchternheit; das volle unumwundene Herausgehen kommt ihnen leicht wie eine Versündigung gegen die Innigkeit ihrer Empfindung, wie ein schauspielermäßiges Preisgeben derselben vor. Hiergegen giebt es keine unmittelbare Abhülfe, bloß eine mittelbare, die in der Gewöhnung an lautes Lesen besteht.

Gerade dieses Lautlesen aber wird leicht so sehr vernachlässigt und meist eben deßhalb, weil man das leisere Lesen für empfindungsvoller hält. Und doch ist jenes von höchster Wichtigkeit. Keinem, der große Virtuosen gehört hat, wird entgangen sein, daß diese einen starken vollen Ton ausgebildet haben, und daß ihr Pianissimo eben deßhalb so magisch wirkt, weil man die Fähigkeit zur Hervorbringung auch des Fortissimo immer noch im Hintergrunde weiß, oder genauer zu sprechen, weil auch ihr Pianissimo bei aller Zartheit immer noch kräftig und voll sich ausspricht. Unsere Befriedigung dabei rührt eben daher, daß ein solches Spiel durch die nie fehlende Kraft, Rundung und Fülle sich erst als geistigen Ton beweist. Wollte man beim Clavierspiel weit mit den Händen ausholen, so würde man freilich wohl Saiten zu zersprengen die Stärke haben, allein dieß wäre auch nur die mechanische, physische Kraft, die natürlich mit der zunehmenden Fallhöhe wächst; ein Stein

würde das noch viel besser können. Wollte man umgekehrt nur mit leise tippendem Finger anschlagen, so gäbe dieß einen leisen Ton, aber wieder nur auf eine physische und zwar nur mechanische Weise. Geistig wird der Ton erst, wenn der Wille durch ihn hindurchscheint, sich in ihm reflectirt. Der Wille aber kommt zur Erscheinung nur als Macht über das Natürliche, und diese Macht offenbart er zunächst dadurch, daß er stark hervortritt. Auch für das Lesen ist das leicht nachzuweisen. Das, was sich dem Lautlesen bei den Meisten entgegenstellt, ist Bequemlichkeit, Trägheit, Scheu vor der physischen Anstrengung, also Willensschwäche, und da diese gebrochen werden muß, so geht in letzter Instanz die Forderung des Lautlesens selbst aus einem sittlichen Interesse hervor. Um nicht mißverstanden zu werden, bemerke ich jedoch noch, daß viele Kinder zu einem entgegengesetzten Lesen hinneigen, zum schreienden Lesen. Dieß ist immer insofern besser, wenigstens bei Knaben, (denn zum weiblichen Wesen stimmt es nicht,) weil sich Kraft, wenn auch noch roh, und Bereitwilligkeit, sich anzustrengen, darin ausspricht. Natürlich ist jedoch dieser Fehler nicht zu dulden, vielmehr auf Ermäßigung hinzuwirken, diese aber auch weit leichter zu erzielen, als die Ablegung der entgegengesetzten Verwöhnung.

Häufiger noch machen sich Verstöße gegen die Forderung des leichten und fließenden Lesens bemerkbar. Wie oft stocken Schüler, setzen von neuem an, holen mitten in einer Reihe zusammengehöriger Worte, wohl gar mitten in einem Worte Athem! Hier ist von Anfang an die größte Achtsamkeit, das strengste Halten auf das Richtige nothwendig; eine Verbildung kann durch diese Strenge nicht eintreten, so wenig als bei der Uebung im logisch richtigen Lesen. In mittlern und in obern Classen (bei besonders fähigen und unbefangenen Knaben auch noch früher) wird sich dann ein der Erfüllung künstlerischer

Forderungen wenigstens sich annäherndes Lesen schon von selbst finden. Die Besprechung des Charakters der gelesenen und erklärten Stücke kann nicht anders als von förderndem Einflusse sein. Uebrigens leuchtet von selbst ein, wie viel auch für das in allen Hinsichten gute Lesen durch alle übrigen Lectionen, namentlich durch die, welche Schriftstellern in fremder Sprache gewidmet sind, geschehen kann. Zunächst muß allerdings vom Deutschlesen sich die Gewöhnung an ein gutes Lesen der fremdsprachlichen Stücke übertragen, aber eine vortheilhafte Rückwirkung wird nicht ausbleiben, wenn beim Lateinisch- und Griechischlesen auf deutliche, laute, fließende, logisch und ästhetisch richtige Pronunciation gehalten wird. Wenig dagegen würde ich mir versprechen von einem Lesenlassen von Dramen mit vertheilten Rollen, wie es neuerdings in gesellschaftlichen Cirkeln — ob auch in Schulen, weiß ich nicht, — Sitte geworden. Die dadurch erstrebte Aehnlichkeit mit der theatralischen Aufführung ist doch nur ein unächter Schein; auch bleiben nicht leicht Störungen aus. Will man es doch versuchen, so wären wenigstens nur solche Stücke zu wählen, die vorher genau, namentlich hinsichtlich der Anlage und Haltung der Charaktere, durchgesprochen worden, und auch dann noch müßten die Schüler, welchen Rollen zugetheilt sind, erst mehrmals ihre Rollen durchstudirt, auch wohl vorher unter einander sich eingelesen haben.

Was das Declamiren betrifft, so scheint mir diese früherhin so überwiegend, aber keineswegs mit entsprechendem Erfolge betriebene Uebung für jetzt noch wenig an der Stelle. Wer erinnerte sich nicht mit einem halb komischen, halb schmerzlichen Gefühle der Marionettenbewegungen, die er in seiner Jugend in der Schule hat machen sehen, nach Gelegenheit auch selbst gemacht hat? Wir haben bis jetzt immer noch eine viel zu abstract-geistige Erziehung; unser Körper setzt uns Spiritualisten viel zu sehr

in Verlegenheit. Wo die Hände hinthun? Diese ängstliche Frage steht den Meisten leserlich genug auf das Gesicht geschrieben, wenn sie nun heraus- und hervortreten sollen, und nicht einmal ein hülfreiches Katheder sie in seinen freundlichen Schutz nimmt. Da steht der Unglückliche, der sonst immer durch die Tafel bedeckt ist, frank und frei! Nur schüchtern heben sich die Hände, und treiben in der Tiefe krampfhaft ihr Wesen; oder entschließen sich die Armen in der Angst ihres Herzens Courage zu fassen, so fahren die Hände, wie die eines Verzweifelnden, weit über das rechte Maaß in die Höhe. Freilich, so bleiben darf es nicht; aber Hülfe ist im Ganzen und Großen erst in der Zukunft zu erwarten, einestheils von den Leibesübungen, die aber erst zu Kunstübungen, zu einem Durcharbeiten des Körpers zu einem plastischen Kunstwerke sich erheben müssen, während sie jetzt noch zu oft Uebungen in Kunststücken sind, sodann von guten Anweisungen zu der schweren Aufgabe des Declamirens, die aber nicht wohl von uns Gymnasiallehrern ausgehen können, sondern von durchgebildeten Schauspielern zu erwarten sind, bei denen sich die Lehrer erst selbst in die Schule zu begeben haben. Denn woher sollen wir (einzelne, gewiß seltene, Ausnahmen natürlich abgerechnet!) diese Kunst denn selbst haben? und wie sollten wir es anfangen zu lehren, was wir größtentheils selbst nicht können? — Also glaube ich, hat man sich für ganze Classen vor der Hand zu begnügen mit Recitirenlassen aus dem Kopfe vom Katheder herunter. Einzelne, welche durch natürliches Talent, Unbefangenheit, Anschauung guter Muster und häusliche Gewöhnung an edles Tragen des Körpers und an ungezwungene Bewegung der Glieder begünstigt sind, — Fälle, die natürlich am meisten in größern Städten vorkommen, — mögen daneben immer ihr Heil versuchen.

Theoretisches und historisches Wissen;

(Grammatik und Geschichte der deutschen Sprache, nebst philosophischer Grammatik; Metrik und Prosodik; Poetik, Rhetorik und Geschichte der deutschen Literatur; — Logik; Encyklopädie der Schulwissenschaften.)

Production über dahin einschlagende Fragen.

Lectüre ist von uns als Basis und Ausgangspunct, Production als Ziel- und Gipfelpunct für den gesammten deutschen Unterricht festgesetzt worden. Daß diese Stellung von Lectüre und Production auch für den Erwerb des theoretischen und historischen Wissens, das in den deutschen Unterricht einschlägt, gültig sei, wird nunmehr ausdrücklich nachzuweisen sein, nachdem schon mehrfach zu vorläufigen Bemerkungen darüber sich Anlaß gefunden.

Zunächst über die Grammatik. Es ist keine Uebertreibung, wenn man sagt, daß die Lectionen darin früherhin die allerpeinlichsten und verhaßtesten gewesen. Man verfiel in den großen Fehler, die Methode, welche für die alten Sprachen galt, und im Ganzen da auch gelten durfte, auf die Muttersprache zu übertragen, wozu wohl der Umstand verführen mochte, daß eben die alten Sprachen diejenigen waren, welche zuerst in Gym-

nasien eigens gelehrt und gelernt wurden. Und doch ist leicht einzusehen, daß schon für die auswärtigen lebenden Sprachen, eben weil sie lebende sind, jene Methode nicht durchaus anwendbar ist, wie denn auch in den Familien, welche eigentliche Geläufigkeit im Französischen u. s. f. bei ihren Kindern erzielen, von jeher eine mehr praktische üblich gewesen ist. Wie viel unzweckmäßiger und verkehrter aber ist es nicht, in der Muttersprache Formen (Declamation und Conjugation) und Regeln auswendig lernen zu lassen, die Jeder schon inwendig mitbringt! Wird die heimische Sprache wie eine fremde behandelt, so kann der Erfolg kein andrer sein, als der, daß sie wirklich halb zur fremden, daß das Sprachgefühl abgestumpft wird. Der Knabe hätte ohne Zweifel das syntaktische Gesetz ganz richtig befolgt; nun aber soll er es, wie etwas ganz Neues auswendig lernen und befolgen; sicherlich verstößt er gerade nunmehr bisweilen gegen dasselbe, so gut wie in der fremden Sprache; denn der sichern Führung des Instinctes ist er entrückt, das Treffen des Richtigen ist von einer besondern Fixirung der Aufmerksamkeit abhängig gemacht, und zu dieser hat er eben nicht immer Lust, sonst würden keine Verstöße in fremden Sprachen gegen ein verstandenes Gesetz möglich sein. Diese Wahrnehmung, die sich ganz von selbst aufdrängt, hat in neuerer Zeit allgemein zur Verwerfung jenes verkehrten Weges, Viele sogar zu der Ansicht, daß aller grammatische Unterricht in der Muttersprache schlechthin überflüssig, ja vom Uebel sei, geführt. Diese letztere Meinung ist jedoch irrig; der Beweis dieses Urtheils ist nicht ohne eine etwas längere Auseinandersetzung möglich, die wir uns nicht ersparen dürfen.

Wenn es eine Sprache gäbe, in welcher jeder Beziehungsweise der Begriffe auch eine Lautform genau entspräche, die von jeder andern Lautform verschieden, also keiner Verwechselung mit gleichklingenden, aber nicht gleichbedeutenden

Formen ausgesetzt wäre, so wäre in dieser Sprache der Unterricht in der Grammatik dem Eingebornen für das rein praktische Interesse des grammatisch richtigen und sichern Gebrauchs derselben vollkommen überflüssig. Nun ist aber in manchen Sprachen zwar ein überaus großer Reichthum an verschiedenen Biegungsformen vorhanden, aber dieser ist auch in den biegungsreichsten einerseits, für die Aufgabe der scharfen Markirung der innern (logischen) Biegungsunterschiede gleichgültig *), und reicht andrerseits gerade für diese doch bei weitem nicht völlig aus **). Es giebt keine Sprache, in welcher nicht für eine große Mehrzahl von Fällen der völlige Aufschluß über die Bedeutung einer Form in der eben vorliegenden Stelle nur aus andern, als aus an der Form selbst haftenden Kennzeichen zu gewinnen wäre, keine, in welcher man nicht sich oftmals genöthigt sähe, die Bedeutung von Flexionen, statt sie unmittelbar mit der Lautform selbst zu wissen, vielmehr erst anderswoher zu erschließen. Nun kann zwar eine Sprache durch überwiegenden Reichthum an bestimmten, scharf ausgeprägten Biegungen wesentlich dahin wirken, daß in den Eingebornen von selbst und ohne daß sie es wissen auch für die Fälle, wo die sprachliche Form mehrdeutig ist, sich ein Tact des richtigen Schließens bildet; dessenungeachtet sind hierbei immer Irrthümer und Mißverständnisse möglich, und so wird die ausdrückliche Hinweisung auf diese Fälle, die zweckmäßige Uebung in jener Fertigkeit des Schließens, damit das versuchte Errathen nicht fehlschlage, nicht wohl zu entbehren sein. Und zwar eben in dem Maaße, als die Lautformen für die Beziehungen der Begriffe in einer Sprache stumpf sind, gerade in dem Maaße und Umfange fordert schon das bloße prak-

*) Z. B. die Mehrheit der Declinationen und Conjugationen.

**) Die Endung a im Lateinischen kann Nominativ und Accusativ Vocativ und Ablativ, kann Singular und Plural bezeichnen und außerdem noch den Imperativ.

tische Interesse die ausdrückliche Uebung in der logisch richtigen Unterscheidung des dem Laute nach Identischen.

Dieß gilt aber ganz besonders vom Deutschen; denn dieß hat in Hinsicht auf Reichthum an äußerlich unterschiedenen Biegungsformen durch das Zusammenschrumpfen der Endungen (das ursprünglich scharfe Gepräge hat sich, wie bei viel cursirenden Münzen geschieht, abgeschliffen) so sehr verloren, daß wir Teutsche nicht bloß für eine große Zahl von Fällen, sondern für die bei weitem größte Mehrzahl, um das richtige Verständniß der Sätze zu gewinnen, auf Schlüsse verwiesen sind, theils aus der Stellung der Wörter im Satze, theils, da dieß immer noch leicht zu handhabende Hülfsmittel bei unsrer freieren Wortstellung lange nicht so weit ausreicht, als in den romanischen Sprachen, aus der Structur des ganzen Satzes. Man erinnere sich nur an die Ununterscheidbarkeit so vieler Formen des Conjunctivs von den entsprechenden des Indicativs, an das Zusammenfallen der Nominative und Accusative des Pluralis aller Genera und der Nominative und Accusative Singularis der Feminina und Neutra, an die schwache Declination u. s. f. Kaum der kleinste Satz ist denkbar, in welchem nicht die Nothwendigkeit eines solchen Schließens einträte, die denn freilich in den einfachern Fällen um ihrer Leichtigkeit willen und weil man in dieser Operation durch die jeden Augenblick wiederkehrende Nothwendigkeit von Kindheit auf für den rein praktischen Zweck hinreichend geübt wird, gar nicht weiter zum Bewußtsein zu kommen pflegt *). Aber diese Nothwendigkeit

*) Dem Lehrer des Lateinischen drängt sich sogleich bei den leichtesten Uebersetzungsübungen die Nothwendigkeit auf, den Mangel der deutschen Sprache an scharfer Formbezeichnung auf theoretischem Wege durch Aufhellung des Bewußtseins auszugleichen, wenn er nicht seine Schüler in vollem Glauben an ihr gutes Recht mater est b o n u s so gut wie pater

wächst und wird fühlbar, wenn die Sätze und Perioden reicher an Bestimmungen und verwickelter werden, und da nun gerade bei sehr vielen vorzüglichen und der ganzen Nation, nicht bloß den gebildetern Ständen angehörigen Schriftstellern eine gar zusammengesetzte Periodologie sich findet, so wird die ausdrückliche und methodische Uebung im bewußten Auffinden des jedesmaligen Sinnes einer räthselhaften Form noch nothwendiger und unerläßlicher. Was wohl in jeder Sprache, wie wir oben sahen, in einem gewissen Maaße stattfindet, das ist im Deutschen so vorherrschend, daß dieser quantitative Unterschied fast in einen qualitativen umschlägt und die Sprache dadurch eine ganz andere Physiognomie und Stellung zu den Eingeborenen erhält. Auch der ungebildetste Grieche, Römer, Franzose mußte und muß auch verwickeltere Wort- und Satzgeflechte in seiner Sprache leichter verstehen, als der Deutsche ähnliche in der seinigen; und schwerlich wird selbst der ungebildetste Franzose sich so grammatisch fehlerhaft, ja widersinnig ausdrücken, als dieß bei uns selbst von Menschen einer gewissen Bildung, auch wenn das zu Sagende in sich keine Schwierigkeit hat und sich in den einfachsten praktischen Aufgaben bewegt, alle Augenblicke geschieht. Welche Verstöße werden bei Quittungen begangen! welches Umschlagen eines versuchten Pathos in das Komische begegnet uns, gleichsam in Folge einer List unsrer lieben scheinbar so unschuldigen Muttersprache, fast in jedem Zeitungsblatte bei Geburts- und Todesanzeigen! Gewiß mehr als jedes andere der bekannten Völker ist das deutsche auf eine scharfe und bewußte Auffassung der grammatischen Beziehungen schon für das rein praktische Interesse des bloßen Verständnisses und des eignen Ausdrucks ganz trivialer Gedanken hingewiesen.

---

est bonus sagen, und „Cicero war ein sehr berühmter Redner" mit Cicero fui orator celeberrimus übersetzen lassen will.

Wenn jede Sprache eine Mutter, und also auch eine Lehrerin und Erzieherin der Eingebornen ist, so muß von der deutschen eingestanden werden, daß sie es ihren Kindern sauer macht und sie in eine harte Schule nimmt; aber es ist auch anzuerkennen, daß sie den auf Orientirung in ihr verwendeten gründlichen Fleiß nicht nur durch die Schätze einer mit der Eigenthümlichkeit der Sprache wesentlich zusammenhängenden höchst vielseitigen und geistreichen Literatur, welche sich dem entwickelten Sprachsinne eröffnen, sondern auch schon durch ihre eigne Sinnigkeit, Tiefe und Reichthum — Eigenschaften, die freilich mehr auf der lexikalischen Seite als in den Flexionen hervortreten — in einem ausgezeichneten Grade belehrt.

Aber auch abgesehen von der praktischen Nothwendigkeit ist ausdrückliche grammatische Beschäftigung mit der Muttersprache, wenn sie zweckmäßig betrieben wird, wenigstens höchst förderlich. Denken ist Unterscheiden; Unterschiede auffassen und fixiren lernen also ist eine Uebung im Denken, und diese Uebung um so geistbildender, je mehr die Unterschiede wirklich vorhandene, nicht bloß künstlich ersonnene, — immer wieder sich darbietende, nicht bloß dann und wann vorkommende sind; und namentlich ist es geistbildend und des Menschen würdig, über die unmittelbare Daseinsform des menschlichen Geistes, die Sprache, denken zu lernen *), eine Einsicht, welche für einen Jeden zunächst natürlich nur an der bestimmten Form, in welcher gerade für ihn die allgemeine Idee der Sprache sich verwirklicht, möglich ist, durch die Hinzuziehung fremder Sprachen

*) Um das Gesprochene richtig zu verstehen und selbst richtig zu sprechen, haben wir z. B. nicht nöthig, die Bezeichnung der Tempora durch besondere Namen zu kennen; aber die Fixirung des auch ohne eine solche verständlichen Unterschiedes derselben durch bestimmte Kunstausdrücke ist wie jede ausdrückliche Auffassung und Bezeichnung eines wesentlichen Unterschiedes geistbildend.

freilich noch bedeutend erleichtert und bereichert, auch berichtigt wird. Sodann, wenn gleich die Sprache nichts weniger als Ausdruck des abstract logischen Denkens ist, wofür sie trotz mehrfacher Erörterungen geistreicher Sprachforscher doch immer auch in den neuesten Zeiten sehr gewöhnlich noch angesehen wird, so doch des Vorstellens überhaupt auf einer bestimmten Stufe seiner Entwickelung; die Auffassung der Mittel für die Bezeichnung der Beziehungen, in welche der Geist die einzelnen Elemente des Gedachten beim Sprechen setzt, führt (auch wo sie nicht wegen Mehrdeutigkeit der Lautform praktisch nothwendig ist,) doch immer zu einer bewußtern Auffassung dieser Beziehungen selbst, mithin auch des Gesprochenen, das gerade in diesen sprachlichen Kategorieen sich zu bestimmter Form gestaltet darlegt.

Dieß alles wird wohl auch zugegeben, allein anders stelle es sich, heißt es, auf den Gymnasien; hier mache die Beschäftigung mit fremden Sprachen, weil sie die mit der Muttersprache schon mit in sich schließe, einen abgesonderten und für sich bestehenden Unterricht in der Grammatik der letztern entbehrlich. Indeß, wenn auch die ausdrückliche Hervorhebung der Uebereinstimmung, wie des Unterschiedes zwischen den fremden und der einheimischen Sprache als ein wesentlicher Theil des Unterrichts in den erstern durchweg angesehen und behandelt wird, so ist deßhalb doch noch keineswegs die Entbehrlichkeit der besondern Belehrung über die letztere zuzugeben. Denn, wenn auch noch so viel Erscheinungen derselben auf diesem Wege zur Erörterung kommen, so giebt dieß doch noch keine volle grammatische Einsicht. Es wird an Vollständigkeit selbst in manchen nicht unwesentlichen Lehren gebrechen, und nicht minder an der gehörigen Ordnung. Denn was bei Gelegenheit der fremden Sprachen erwähnt wird, das wird theils nur von dem rein zufälligen Auftreten von Spracherscheinungen in den frem-

den Schriftstellern abhängen, welche beim Uebersetzen zu grammatischen Vergleichungen Anlaß bieten; theils, wenn es auch zum Vorschein kommt bei der im Zusammenhange betriebenen Grammatik des Lateinischen u. s. f., so wird doch immer, da der Gang alsdann durch den Organismus einer fremden Sprache bedingt ist, der rechte klare und freie Ueberblick über die Gesammtgesetzgebung der Muttersprache nicht gewonnen. Und wie leicht schleichen sich dann nicht mancherlei Schiefheiten und Unrichtigkeiten ein! Hätte wohl im Französischen so lange von einer Declination im Sinne der lateinischen, im Deutschen so lange von einem Ablativ die Rede sein können, wenn nicht immer unwillkührlich der Bau des Lateinischen als der maaßgebende angesehen worden wäre? — Was aber das Wichtigste ist: wenn man sich mit Recht von der Erlernung des Lateinischen u. s. f. eine bedeutende Hülfe für die klarere Einsicht in die Muttersprache verspricht, warum nicht auch umgekehrt? Warum sollen wir nicht, so wie praktisch die Kenntniß derselben vorausgeht, so auch theoretisch die Erkenntniß der wesentlichsten grammatischen Begriffe an den Erscheinungen der Muttersprache der weitern Ausdehnung dieser Erkenntniß an den fremden vorausgehen lassen? Und ist denn überhaupt ein andrer Gang nur möglich? In der That hat man es an dieser theoretischen Vorbereitung der Erlernung fremder Sprachen in der Schule auch nie ganz fehlen lassen, wenn man auch darin nicht weit genug ging und nicht scharf und genau genug verfuhr. Der Unterschied der Redetheile, der Unterschied von Subject, Prädicat und Copula und ähnliche Grundbestimmungen sind stets den Schülern an der Muttersprache klar gemacht und eingeübt worden. Auch ist es gar nicht anders möglich; denn wenn auch zum ersten Mal in seinem Leben der Schüler an dem beliebten **mensa est rotunda** etwas von Subject, Prädicat und Copula erfährt, so kann er diese Belehrung doch erst verstehen, wenn

er die Bedeutung jenes fremden Satzes in seiner Sprache kennt. So wäre der Streit auf die Frage reducirt, ob diese Orientirung in der grammatischen Theorie in ihrem Vorschreiten gebunden sein soll an den natürlich langsamern Gang bei der Betreibung der fremden Sprachen, oder vielmehr sich richten soll nach dem Stufengange der grammatischen Schwierigkeit in der deutschen öffentlichen oder häuslichen Lectüre. Soll eine Belehrung über Periode und über die Mittel, durch welche eine solche zu Stande kommt, aufgespart bleiben, bis der Schüler über den Bereich einfacher Sätze im Lateinischen hinaus in das Gebiet periodischer Darstellung gelangt ist, was man gewöhnlich viel zu lange hinausschiebt, während er doch in der heimischen Sprache schon längst leicht periodische Schriften liest, und für klare Auffassung des Verhältnisses der einzelnen Nebensätze zum Hauptsatze (ob sie Absichts- oder Erfolgsätze u. s. f. sind) durch eine zweckmäßige grammatische Belehrung wesentlich gefördert, und zugleich für die künftige leichtere und raschere Orientirung in fremdsprachlichen Perioden vorbereitet werden könnte? Hierauf kann die Antwort wohl nicht zweifelhaft sein. Daß man durch den grammatischen Unterricht im Deutschen immer einen Vorsprung in der Entwickelung des sprachlichen Bewußtseins vor dem, was die lateinische Lectüre darbietet, gewinne, dieß liegt im Interesse des Lateinischen selbst, da sonst immer eine Unterbrechung des specifischen lateinischen Unterrichts durch grammatische Erläuterungen nöthig wird, die schon am Deutschen geläufig geworden sein könnten, und wenn sie bereits geläufig geworden sind, in den lateinischen Lectionen Raum lassen für die Erlernung des eigentlich Fremden. *Ausdrücklicher grammatischer Unterricht im Deutschen ist also auch auf Gymnasien nichts weniger als überflüssig*, wohl aber haben wir uns zu hüten, daß wir bei diesem theoretischen Unterricht in der Muttersprache nicht in die früher leider nur

zu gewöhnliche fehlerhafte Methode verfallen; vielmehr ist der wesentliche Unterschied des Verfahrens bei jener gegen das in fremden Sprachen statthafte bestimmt und scharf hervorzuheben und festzuhalten. —

Dieser Unterschied läßt sich einfach so aussprechen, daß die Muttersprache auch wirklich als solche, als heimische im Unterrichte zu behandeln ist. Auch in ihr findet sich noch genug Unbekanntes und Fremdes*), aber immer nur als höhere Stufe der Entwickelung eines bis zu einem gewissen Grade schon Bekannten und Geläufigen, eines nur relativ-, nicht absolut-Fremden**). Auch das Bekannte ist noch kein Erkanntes; der Weg des Erkennens aber ist nur der Weg der Beobachtung seiner selbst. Die Muttersprache muß allerdings erst gelernt werden, aber nicht auswendig gelernt; der Erkenntniß geht in ihr überall ein Können voraus, dem Erkennen des Schwierigern ein Können des Schwierigeren, so daß das Erkennen nur besteht in einem Sichbesinnen in ihr über sie, in einem Zurückgehen in eine größere Tiefe des eignen in ihr sich seiner bewußten Selbstes. Ueberall kann man bei ihr von der Lectüre ausgehen, und die Lectüre kann überall zunächst gleich auf Totalauffassung und auf bildenden und veredelnden Genuß eines werthvollen Inhaltes gerichtet sein, während bei den alten Sprachen, auch wenn man ein mit Verstand und

*) Wie ja bei der eben in der Muttersprache erfolgenden Ausbildung des Denkens der gleiche Fortgang von geläufigen Denkoperationen zu schwierigern, von dem Verständniß leicht faßlicher Denkproducte zu dem Verständniß verwickelterer sich zeigt.

**) Nicht einmal ein bisher noch unbekannt gewesenes, auch durch keine Begriffs- und Abstammungsverwandtschaft an andre sich anlehnendes Wort der Muttersprache ist uns absolut fremd, da es in seinem Lauttypus doch immer eine, wenn auch nur allgemeine, Verwandtschaft mit bekannten, gleichsam die Nationalphysiognomie an sich trägt; ein solches Wort, wenn seine Bedeutung angegeben ist, merkt sich ganz von selbst, indem die ganze Lautformation uns heimisch anspricht.

Maaß der Jacotot'schen Methode sich annäherndes Verfahren befolgt, und möglichst schnell an zusammenhängende Lesestücke herangeht, diese doch eine lange Zeit überwiegend den Charakter von Beispielsammlungen zu den grammatischen Regeln behaupten. — Diese Bestimmungen werden uns durchgängig im Folgenden leiten.

Es ist aber vor allen Dingen nöthig ein zweckmäßiger Unterricht in der Satzlehre; wir denken und sprechen in Sätzen, und wenn gleich auch die Dürftigkeit des Anschauungs- und Vorstellungskreises, der geringe Umfang des Besitzes von materieller Sprachkenntniß dem Schüler für das Verständniß von Gesprochenem und Geschriebenem, so wie für eigne Hervorbringungen hinderlich fallen würde, so läßt sich doch für die Erweiterung der sprachlichen Fertigkeit in dieser Beziehung immer noch eher durch zweckmäßig gewählte Lectüre sorgen, und jedenfalls ist die klare Auffassung der grammatischen Zusammenfügung das Wichtigste und Wesentlichste, da er ohne diese kein Lesestück, wenn auch keine einzige bisher fremde Vorstellung darin vorkäme, verstehen, und dem Unterricht in keinem Gebiete folgen, auch selbst seine Anschauungen und Begriffe, möchten sie alle auch, noch so klar sein und noch so sehr die richtigen Wörter ihm dafür zu Gebote stehen, nicht darlegen könnte. Ja, ohne die Fertigkeit, sich in jedem Satzgewebe zu orientiren, ist nicht einmal die Erweiterung der lexikalischen Kenntniß möglich; denn, mag diese durch ausdrückliche Belehrung erfolgen oder mag die Bedeutung eines bisher dem Schüler nicht vorgekommenen Wortes aus dem Zusammenhange mit bekannten und geläufigen, in welchem ihm jenes zum ersten Male entgegentritt, erschlossen werden, immer bleibt das Verständniß des Satzbaues, da sich alles Denken und Sprechen in Sätzen bewegt und nur aus dem Satze heraus verständlich ist, die Grundbedingung, die nothwendige Vermittelung. Der Schüler lernt

aber nicht überhaupt erst in der Schule Sätze verstehen, sondern er versteht schon bei seinem ersten Eintritt in dieselbe eine unbestimmbare Menge sehr verschieden geformter; aber er versteht auch andrerseits eine Menge anderer nicht, auch wenn ihm alle einzelnen Vorstellungen darin verständlich sind, und folglich wird, wenn der Unterricht ein naturgemäßer und praktisch förderlicher sein soll, an diese Fälle, wo er Anstoß nimmt, zuerst anzuknüpfen sein. Dem Unterricht in der Grammatik muß ein propädeutischer Cursus vorausgehen, der sich an leichte und interessante Lesestücke anschließt und wobei durch mancherlei Umbildungen, die durch die Zweideutigkeit des vorliegenden Ausdrucks nöthig werden (z. B. Verwandlung solcher activer Sätze, in denen das Object sich in der Form nicht vom Subject unterscheidet, in passive), die praktische Sprachfertigkeit mehr entwickelt und durch gelegentliche Bekanntmachung mit leicht faßlichen grammatischen Kunstausdrücken die theoretische Kenntniß unvermerkt eingeleitet wird. (So würde man z. B. in der Stelle: „Er pflegte, wenn er schweift' im Land, So oft er wo ein Münster fand, Wenn's offen war, hineinzutreten, Wo nicht, doch außerhalb zu beten," das erste „Wo" in ein „irgendwo, es mochte sein, wo es wollte," verwandeln, und die Unterscheidung des relativen, des interrogativen und des indefiniten „Wo" durch eine Reihe einfacher Beispiele dem Gefühle nahe bringen und aus dem Gefühle heraus entscheiden lassen, wie in jedem der gegebenen Fälle das „Wo" gemeint wäre; das zweite „Wo" aber, in „Wo nicht," welche Worte dem „Wenn's offen war" entsprechen, würde man in ein „Wenn" („wenn's nicht offen war") verwandeln, sich dabei aber auf dieser Stufe in keine Erläuterung über das Verhältniß localer Bestimmungen zu conditionalen einlassen.) — Einen Schritt weiter geht man, nachdem durch dergleichen Vorspiele der grammatischen Theorie, zu denen namentlich auch die deutsche Bibel oft Anlaß bietet, In-

teresse für die theoretische Beschäftigung erweckt ist, wenn man nun zu beliebig herausgegriffenen grammatischen Erscheinungen, auf welche der Schüler ausdrücklich hin gerichtet worden und für die er, ohne selbst recht zu wissen wie, den Kunstausdruck sich gemerkt hat, durch mehrere Stücke hindurch Belege suchen läßt, z. B. locale, temporale, finale, causale Nebensätze *). —

Hierauf erst ein eigentlicher Cursus der Satzzerlegung, auch an die Lectüre angeschlossen (jedoch nicht an die poetische, um nicht die poetische Wirkung zu beeinträchtigen). Die Sätze in ihren mannichfachen Formationen und Combinationen sind durch die Lectüre von außen gegeben und insofern hat auch hier wie bei den vorangegangenen Uebungen die Zufälligkeit ihr Spiel; aber das Verfahren ist jedesmal ein in gleicher Weise und Regel verlaufendes, und so tritt andrerseits der Zufälligkeit eine feste, durch sich bestimmte Methode gegenüber. Der Schüler zerlegt, nachdem ihm der Lehrer durch ein paar Beispiele das Verfahren klar gemacht hat, nicht nur einfache Sätze, denn es kommen nicht bloß einfache Sätze in seiner Lectüre vor, sondern auch gleich ganze Perioden, natürlich leicht faßliche, wie ja eben nur solche in seiner Lectüre sich befinden dürfen, in ihre Bestandtheile, erst in die umfangreichern, dann in die kleinern bis in die kleinsten. Er hebt also zunächst in einer Periode den Hauptsatz, — wenn deren mehrere vorhanden, jeden besonders sammt den ihm zugehörigen Nebensätzen — hervor, (er mag die Hauptsätze auch gleich unterscheiden, je nachdem sie aussagende, fragende, ausrufende, auffor-

*) Ich nenne absichtlich Erscheinungen, welche in der grammatischen Theorie ziemlich spät, in dem aber, was der Schüler hört und liest, sehr früh vorkommen, um gleich hier, wovon weiter unten näher die Rede sein wird, darauf aufmerksam zu machen, daß die Folge und Stellung der einzelnen Lehren in der Theorie nicht gesetzgebend für die praktische Anleitung sein kann.

dernde, wünschende sind, Unterschiede, die ihm schon aus dem propädeutischen Cursus geläufig sein können,) sodann die Nebensätze nach ihren Graden, d. i. nach der Abstandsweite von dem (absoluten) Hauptsatz, in dessen Sphäre sie gehören, und bemerkt, wenn sie zu einem einzelnen Worte in ihrem Hauptsatze gehören, welches dieß ist; ist ihm der logische Charakter der vorkommenden Nebensätze schon bekannt, so giebt er ihn zugleich mit an; wo nicht, so wird er jetzt, wenn die Unterscheidung leicht genug ist, damit bekannt gemacht; ist sie aber zu schwer, so bleibt sie für die Folge aufgespart. Freilich hat gerade die Unterscheidung der Nebensätze, namentlich der durch ein scheinbares Demonstrativ eingeleiteten, von den Hauptsätzen für den Anfänger Schwierigkeit; aber man mache nur auf das Kennzeichen der Wortstellung, wo die Structur des Satzes zum Hervortreten desselben Anlaß gegeben hat, aufmerksam, man verkürze nur Nebensätze fleißig in bloße Satztheile des übergeordneten Satzes, man lasse sie umgekehrt in Hauptsatzform auftreten, man bilde bloße Satztheile in Nebensätze aus, und das Gefühl wird bald genug zur Sicherheit in der Unterscheidung erstarken. Mit der Definition anfangen und durch diese, deren Verständniß vielmehr schon ein ausgebildetes Gefühl voraussetzt, das Gefühl erst bilden wollen, wäre höchst verkehrt; genau genommen ist freilich immer die Definition das eigentlich Leitende und Entscheidende; aber es ist ein gewaltiger Unterschied, ob die Definition abstract vorangeht und hinterdrein ein paar Exempel folgen, oder ob man aus gegebenen Fällen und deren praktischer Behandlung den Instinct für die Definition anregt und allmählich bis zum klaren Bewußtsein derselben entwickelt. Innerhalb der Sätze selbst läßt man dann immer zunächst das Subject mit allen seinen Bestimmungen, wo solche vorhanden sind, und ebenso das Prädicat unterscheiden. Dieß giebt, die Copula mit zum Prädicat gerechnet, zwei Parthieen,

deren jede einfach, aber auch gegliedert sein kann, und die beide, namentlich das Prädicat, gewöhnlich mannichfach gegliedert sind; dann erst unterscheidet man den Grundbestandtheil in der Subjectsphäre und eben so in der Prädicatsphäre, und dann die Bestimmungen dazu in absteigender Ordnung, hebt dabei aber immer das gruppenweise Zusammengehören hervor*). Uebrigens bedient man sich bei der Satzzerlegung immer der alten Methode zu fragen (Wer? Wessen? Was für ein? Wie? Wo? 2c.), so daß jeder Satz als ein Ganzes von Antworten auf eine Reihe vorgelegter Fragen erscheint; dabei werden im Anfange immer die ganzen Sätze (wenigstens die Haupttheile darin) so oft wiederholt, als sich darin Elemente finden, nach denen gefragt werden kann. (Wer besaß im Gebirge einen eigenen Krautgarten? Was besaß Rübezahl? Wo besaß R. e. e. K.? Was für einen K. besaß R.?) Dieß so lange, bis dem Schüler die anfänglich häufig wahrnehmbare Sprechträgheit abgewöhnt, und er in vollständigen Sätzen zu sprechen geübt ist; später noch diese Methode fortzusetzen wäre eine un-

---

*) Mit Vortheil und namentlich auch mit großer Zeitersparniß bedient man sich dabei der Klammern und überhaupt einer symbolischen Zeichensprache, die für verschiedene Zwecke verschiedenen Umfang haben wird. Mir kam es bei meinem Vorschlag zu Ende meines Lesebuches nur an auf Mittel zur Bezeichnung der Hauptbestandtheile des Satzes, und der Abstandsweite der Nebenbestandtheile vom Subject oder Prädicat, und der allgemeinsten Charakteristik dieser Nebenbestandtheile als inhärente (Adjectiv und Apposition,) oder dependente (casus obliqui der Substantiva, und Adverbien), — Lehmann in seinem Mechanismus des Periodenbaues hat eine Zeichenschrift für die Stellung der Sätze in der Periode vorgeschlagen, Götzinger diese mit Modificationen ausgeführt. Eine kurze Andeutung findet sich schon früher bei Herling, in seinem ersten Cursus. Man schreibe

s p p 1 d p 2 i p 1 d

etwa: (Rübezahl) (hat (in dem Gebirge) (einen (eigenen) Krautgarten.)) Ein gefülltes Prädicat bekömmt im Ganzen P.

natürliche Quälerei. — Nur allmählich gehe man bei der Satzzerlegung noch zu näheren Bestimmungen über die Natur jedes einzelnen Gliedes fort, (und bezeichne z. B. die beiden obigen Hauptsätze als erzählende und die Nebensätze als in der Vergangenheit gleichzeitige;) denn es kommt vor allen Dingen darauf an, daß nur jeder Satz als eine Kette in einander greifender Bestimmungen gefaßt und das jedesmalige Ineinandergreifen der Glieder der Satzkette klar werde. Erst wenn hierin schon eine gewisse Fertigkeit erreicht ist, ist es Zeit, jedes einzelne Glied nach seinem grammatischen Charakter, den übrigens der Schüler bei den meisten schon im Gefühl haben wird, (viele Formen sind ihm übrigens auch schon im propädeutischen Cursus klar gemacht worden,) näher bestimmen zu lassen. Geht man zu früh und zu vielfältig darauf ein, so verspätet man dadurch die Fertigkeit, sich auch in einem größeren Satzgefüge, wie sie schon in den leichtesten Erzählungen vorkommen, zu orientiren.

Hierauf folge ein erläuternder Ueberblick der Haupterscheinungen des Systems der Syntax; aber so, daß der Lehrer die Folge, die er beobachtet, nicht ausdrücklich angiebt, sondern das latente System von dem Schüler selbst herausfinden und entdecken läßt. Er giebt nur für jeden Fall mehrere Beispiele, läßt ähnliche aus den Lesestücken aufsuchen, erläutert die grammatische Erscheinung in populärer Weise und fixirt sie durch den Kunstausdruck. Dem Schüler wird es große Freude machen, wenn hierbei Vieles, was er schon früher gelernt hat, jetzt in einer nicht mehr vom Gange der Lesestücke abhängigen Folge auftritt. Zu Belegen aus den Lesestücken wähle man aber ja nicht bloß solche Stellen, die keine weitern Bestandtheile enthalten, als das Satzschema, das eben an der Reihe ist, fordert, sondern recht oft auch Sätze, welche noch andre Bestandtheile enthalten, wo denn freilich dieses Mehr einstweilen aus-

zulassen ist; kömmt man dann im Verlauf auf die Besprechung der übrigen vorläufig weggelassenen Satzbestandtheile, für welche sich in jenem Satze noch Belege finden, so rücken diese allmählich mit in die Linie ein *). Wollte man sich jedesmal bloß an gerade vollständig entsprechende Sätze halten, so würde dem Schüler nicht bemerklich, daß auch übervolle Sätze, wenn sie nur gerade alle geforderten Bestimmungen enthalten, gar wohl zur Exemplification tauglich sind. Ja man wird sogar wohl thun, öfters auch Sätze herauszuheben, welche in einer Hinsicht mehr, in der andern weniger als die geforderten Satzbestandtheile enthalten, und jene ausscheiden, andererseits aber angeben lassen, für welche der geforderten Satztheile sich kein Beleg in dem herausgehobenen Satze findet, sodann, wenn der Sinn und die ganze Bildung des vorliegenden Satzes es erlaubt, Bestimmungen der Art, wie sie noch fehlen, hinzusetzen lassen. Auf diesem Wege erzeugt sich dem Schüler eine lebendige Anschauung von der Elasticität, von dem unendlichen Lebenstriebe des Satzes, und er tritt, indem er einen Satz bald anschwellen läßt, bald ihn in engere Gränzen einschränkt, in ein lebendiges schöpferisches Verhältniß zu demselben.

Als einen großen Gewinn, der aus diesem Anschluß der

*) Man nimmt z. B., während man nur erst Sätze mit einfachem Subject und mit einem nur durch ein einfaches Object bekleideten Prädciat bespricht, immer schon einen übervollen Satz mit als Beispiel: „Rübezahl hat in dem Gebirge einen eigenen Krautgarten," läßt aber den Schüler darin die jetzt noch nicht zur Sprache kommenden Erscheinungen einer attributiven Bestimmung zu dem Object und einer localen (zur Beantwortung der Frage wo? dienenden) Bestimmung zum Prädicat streichen und aus dem vorliegenden reicheren Satze den jetzt bloß nöthigen ärmeren: Rübezahl hat einen Krautgarten, herausnehmen. Späterhin bildet er den vollständigeren: Rübezahl hat in dem Gebirge einen Krautgarten, und noch später erst wird ihm der Satz, wie er im Buche vorliegt, vollkommen brauchbar.

Betreibung der Grammatik an das Gelesene erwächst, hebe ich gleich hier hervor, daß dadurch die Auffassung und Gewöhnung an die grammatische Terminologie (über welche weiter unten noch ein paar Bemerkungen,) leicht und interessant wird. Freilich wenn die grammatischen Kunstausdrücke trocken hingestellt und nur hinterdrein mit einer mühselig ausgesonnenen Exemplification veranschaulicht werden, so sieht es so aus, als ob die zur Exemplification gebildeten Sätze nur eben für die Theorie da wären, während sie doch eben dadurch lebendige sind, daß jene grammatischen Bestimmungen ihnen immanent und mit ihnen verwachsen sind; und dann ist natürlich die Terminologie ein wahres Gespenst für die arme, nach lebendiger Erscheinung dürstende Jugend. Aber man lasse jene theoretischen Bestimmungen nur kein so finsteres und saueres Gesicht machen; man lasse sie aus einer lebendigen Erzählung, die den Schülern Freude gewährt und nach Sinn und Inhalt schon vertrauter geworden ist, allmählich hervorgehen; dann nimmt es sie Wunder, — und wenn sie sich erst wundern, hat man gewonnen Spiel, denn das Wunderbare lockt und fesselt, — wie auf einmal diese allgemeinen Wesenheiten aus dem ihnen bekannten Concretlebendigen auftauchen können, dem sie gar nicht zugetraut hätten, daß es solche Geister in sich beherberge. Diese Stimmung benutze man endlich, um während bisher immer nur einige grammatische Bestimmungen bei den zergliederten Lesestücken zur Sprache kommen, überdieß diese dann durch eine ganze Reihe von Sätzen hindurch aufgesucht wurden, nunmehr aus kleinen Sätzen alle Spracherscheinungen, für welche sich in denselben Belege finden, beobachten und angeben, gleichsam ihnen alle ihre Geheimnisse abpressen zu lassen. Was läßt sich nicht alles an dem kleinen oft schon angeführten Satze: „Rübezahl hatte in dem Gebirge einen eigenen Krautgarten,“ zum Bewußtsein bringen! Man veranschauliche damit, was da

sagen wollen die Begriffe und Gesetze: Aussagender Hauptsatz; Subject, Prädicat; unbekleidet und bekleidet; Nomen substantivum und zwar **proprium** und **appellativum**; **Genus masculinum** und **neutrum**; **Numerus singularis**; Casus Nominativus, Accusativus, Dativus; ferner transitives Verbum, Adjectiv, bestimmter und unbestimmter Artikel; einfache und zusammengesetzte Wörter; dritte Person, Präsens, Indicativ, Activ, Congruenz des Adjectivs mit seinem Substantiv, des Verbs mit seinem Subjectwort (in Person und Numerus), Rection eines activen Transitivs und der Präposition in auf die Frage wo? endlich gerade Wortfolge im bekleideten Hauptsatze. Schaarenweis drängen sich die Geister der Grammatik aus jenen wenigen Worten an das Tageslicht hervor, und wie nun vollends erst, wenn wir Zusätze machen, Veränderungen vornehmen, natürlich solche, die sich leicht darbieten! z. B. dem mächtigen und launenhaften Beherrscher des Gebirgs Rübezahl gehört ein eigener Krautgarten in dem Gebirge! Auf diese Weise knüpft sich an Einen Satz die halbe Grammatik, theils unmittelbar durch das Vorliegende, theils mittelbar, so fern es zu Hinblicken auf das, was in der Theorie wesentlich mit dem vorliegenden Falle zusammenhängt, auffordert; die dritte Person erinnert an die übrigen, das Präsens an die weitern Tempora, ein Genus an die andern u. s. f. Es müßte wunderbar zugehen, wenn auf diese Weise die grammatischen Lehrstunden nicht zu den angenehmsten und liebsten für die Schüler würden.

Uebrigens ist auch bei diesem mehr systematischen Cursus nicht auf Vollständigkeit noch gleichmäßige Ausführlichkeit hinzuarbeiten, sondern einestheils auf wirkliche Aneignung des Allerwesentlichsten dessen, was einen klaren, weitreichenden Einblick in das Speciellere gewährt, anderntheils auf die Erzeugung der Anschauung, wie sich die einzelnen Spracherscheinungen wieder höchst mannichfaltig verzweigen, wie das, was

aus der Ferne nur als ein Punct erscheint, in der Nähe betrachtet als ein Mikrokosmus sich ergiebt, und endlich auf die Uebung in der nähern Entwickelung einer sprachlichen Erscheinung, deren allgemeines Wesen besprochen und begriffen worden ist, wobei natürlich dem Schüler öfters die Wahl gelassen werden kann. Indem man so von vorn herein auf die ganz gleichmäßige und möglichst specielle Durchführung der ganzen grammatischen Doctrin verzichtet, deren sich ja doch der Schüler bei ihrem großen Umfange nicht wirklich ganz vollständig und mit vollkommen klarer Uebersicht bemächtigen würde, und die überdieß an vielen Stellen selbst noch so manchen wissenschaftlichen Zweifeln unterliegt, erreicht man doch auf jenem Wege für Heranbildung zu theoretischer Einsicht wie für Förderung praktischer Fertigkeit, was man nur wünschen kann. Denn so ist ein klarer, freier Ueberblick des Systems in seinen Grundzügen möglich, und doch ist durch die Beschäftigung mit einzelnen speciellen Erscheinungen für die Anschauung der Sprache auch nach ihrer Besonderung in immer concretere Erscheinungen gesorgt und der Trieb geweckt, die Kraft entwickelt, sich auch anderer speciellerer Punkte, wie nun eine äußere Veranlassung oder eine innere Neigung sie gerade darbieten mag, nach ihrer ganz vollständigen Ausbreitung zu bemächtigen, und auch die vielgestaltigste Erscheinung sich reinlich und sauber und ihrem innersten Wesen gemäß aus einander zu legen *). — Ueberdieß bekommt

*) Um auch hier wieder einmal an die Grammatik der alten Sprachen zu erinnern, die ja auch, wie bereits oben bemerkt, wenn sie wirklich zu der geistigen Zucht führen soll, zu der sie führen kann, einestheils auf klare Uebersicht des Unentbehrlichsten, anderntheils auf erschöpfende Behandlung mancher vorzüglich interessanten und bildenden einzelnen Erscheinung gerichtet sein muß, so wolle man nur bedenken, welche eingreifende Wirkung eine vollkommne Aneignung eines oder des andern Excurses in Nägelbachs Anmerkungen zur Ilias (z. B. des über τοί oder über

nun auch das praktische Interesse eine einflußreiche Stimme, da die Wahl des speciell er Durchzunehmenden sich nach praktischen Gesichtspuncten (z. B. der Leichtverständlichkeit einer Erscheinung, des häufigen Vorkommens, der Bedeutsamkeit für den specifischen Charakter der Sprache *) sich richten kann. Auch wird, um dieß nochmals hervorzuheben, ein möglichst rasches Vorwärtsdringen in der Satzlehre bis zum Schluß um so nothwendiger, weil schon die erste deutsche Lectüre sich überwiegend in Form von Perioden, wenn auch nicht von sehr verwickelten noch umfangreichen, bewegt. Eine frühe Anleitung zum Verständniß der vorzugsweis oft vorkommenden Formen von Satzgefügen fördert den Schüler in grammatisch verständiger Lectüre und erweckt ein Dankgefühl für die Theorie, die sich ihm wohlthätig erwiesen hat, während er, wenn er sich in der Grammatik auf einem ganz andern Punkte befindet und in den ersten Elementen herumtreibt, nur gleichgültig, ja verdrießlich gegen die Theorie gestimmt wird, die ihm ihre praktische Fruchtbarkeit nicht augenblicklich fühlbar macht.

Mit der Verzichtleistung auf alle erschöpfende Durchfüh-

ἄρα) und eine analoge eigene Führung einer Untersuchung über das Wesen einer andern speciellen Spracherscheinung haben muß. Was hilft es, wenn man alle griechische Partikeln etwas genauer und doch keine recht genau betrachtet? Tausendmal besser, der Schüler hat von dreien, vieren vorzüglich interessanten und inhaltsreichen eine wenigstens für Einen Schriftsteller erschöpfende und von allen übrigen nur eine summarische Kenntniß. Auch wenn er nicht weiter geht, weiß er dann doch mehr, als im andern Falle. Aber das Verlangen, weiter zu gehen, wird gerade in ihm erweckt, die Unruhe des Wissenstriebes in ihm hervorgerufen. So gefaßt hat der alte Spruch, daß das Halbe besser sei als das Ganze, eine pädagogische Wahrheit, die nicht genug beherzigt werden kann.

*) Für das Griechische sind solche Erscheinungen namentlich die Attraction und das Anakoluth.

rung der ganzen Doctrin und mit der Forderung des Aufsuchenlassens von Belegen aus dem Gelesenen treten wir nun freilich in einen sehr entschiedenen Widerspruch gegen das Verfahren, das, nach manchen sehr verbreiteten Methodenbüchern zu urtheilen, vorzüglich viel Beifall und Eingang gefunden zu haben scheint. Da findet sich etwa erst eine Reihe einfacher Sätze aufgestellt, in denen das Subject ein Nomen substantivum **masculini generis** ist, eine zweite, wo es Feminin, eine dritte, wo es Neutrum, dann eine vierte mit zwei Subjecten, wovon erst beide männlichen, dann beide weiblichen, dann beide sächlichen Geschlechts sind, sodann neue Reihen, wo das eine ein Masculin, das andere aber ein Feminin, oder das eine ein Masculin, das andre aber ein Neutrum ist u. s. f., sodann die gleiche Litanei für drei Subjecte; auch kömmt die Verschiedenheit des Numerus mit ins Spiel. — Da werden Sätze gefordert, in denen die Subjecte Substantiven sind, die da haben **a.** keine Mehrzahl, **b.** keine Einzahl, **c.** eine zweifache Mehrzahl; ein andermal solche, in denen das Subject **a.** ein zusammengesetztes, **b.** ein abgeleitetes Substantiv ist. Kurz: es sieht ganz so aus, als stünden die Verfasser in der Meinung, als könnten und sollten die möglichen Combinationen und Variationen erschöpft werden; wenigstens könnten die armen Schüler, in denen jede Regung von Lebendigkeit durch diese Methode systematisch getödtet wird, auf eine solche Voraussetzung kommen, und die Verfasser müssen mindestens das sich nicht klar gemacht haben, daß man, wenn man auch nur drei Elemente in einem Satze setzen, nun aber alle syntaktischen Möglichkeiten erschöpfen wollte, viele Tage, ja Monate brauchen würde, und daß, wenn man etwa zehn Elemente setzen wollte, eine Zahl, über welche selbst das faßlichst geschriebene Buch in den meisten Sätzen noch hinausgeht, ein Menschenleben nicht ausreichen würde, um die verschiedenen möglichen

Schemata mit Beispielen auszufüllen, ja daß selbst eine bloße Berechnung der Zahl der möglichen Verschiedenheiten durch die Combinationsrechnung geradezu ein Ding der Unmöglichkeit ist. Warum schicken sie sich nun an zu thun, was doch kein Mensch zu Ende bringen kann und keiner zu Ende zu bringen braucht? Soll etwa dieß Verfahren, weil es so in das Gebiet der Einzelnheiten heruntergeht, für ganz besonders methodisch und praktisch gelten? Es giebt vielmehr nichts unmethodischeres, nichts unpraktischeres. Um das für den gerade zu besprechenden syntaktischen Fall Wesentliche dem Gefühl und dem Bewußtsein näher zu bringen, muß man bei der Exemplification das Zufällige, was an jedem möglichen Belege noch beiher spielt, gerade in der buntesten Abwechselung auftreten lassen, damit eben dieß letztere als das für den vorliegenden Fall Gleichgültige sich markire, und der Blick vom Wesentlichen nicht auf das Zufällige abgelenkt werde.

Nicht in dem Grade verkehrt, aber doch auch unzweckmäßig und unpraktisch ist es, die Beispiele zu den einzelnen Fällen der Syntax vom Schüler selbst aussinnen zu lassen. Welche Mühe kostet es dem Lehrer, ein gegebenes Satzschema, wenn es irgend von einigem Umfang ist, auf der Stelle mit einem wirklichen Inhalte auszufüllen! Und wie viel mehr Mühe muß es dem Schüler kosten! Und was soll damit erreicht werden? Eine klarere Anschauung, eine festere Einprägung der Configuration des Satzes? Aber ist diese nicht vollkommen zur Genüge möglich durch Aufsuchung entsprechender Beispiele aus dem Gelesenen? Diese fordert ja auch Ueberlegung, ein Suchen von den geforderten Gesichtspuncten aus, und ein Zusammenhalten des vermeintlichen Fundes an das Schema, um zu sehen, ob es wirklich paßt, oder nicht. Das eigene Aussinnen entfernt vielmehr von diesem, da es den Blick auf ganz etwas Andres, auf das Finden von gehaltvollem

Stoff hinrichtet. Beides, das Hervorbringen von inhaltsvollen Aussagen und das Ausfüllen eines gegebenen Schema's, sind zwei auseinanderlaufende Operationen, und beide werden natürlich um so divergenter, je reicher der Gedanke werden soll, je complicirter das Schema ist. Zu einem Hauptsatz mit einfachem Subject und nur durch Ein Object bekleideten transitiven activen *) Verb als Prädicat findet freilich Jeder leicht genug Beispiele in Menge selbst auf; aber was für Kopfzerbrechens würde es dem jüngeren Schüler kosten, eine Periode, bestehend aus einem Hauptsatz, aus einem temporalen Nebensatz zu demselben, und einem causalen oder finalen Nebensatz zu dem letztern — eine Periodenform, die in der Lectüre alle Augenblicke vorkömmt, — selbst zu ersinnen? Und wie nun vollends, wenn wir die Forderungen vermannichfaltigen? Und was wird gewonnen dadurch? Daß der Gang des Unterrichts ungleich langsamer wird, wollen wir nur beiläufig erwähnen. Wichtiger ist für uns hier Folgendes. Da die Operation sich nicht an die Lectüre anschließt, so kommt sie dieser, zu der sie nur in einem indirecten Verhältnisse steht, nicht recht zu Gute; und das eigne Produciren geht ja doch nicht nach bestimmten vorher fertigen Schemen vor sich, sondern giebt sich selbst bald diese, bald jene vorher gar nicht bestimmbare Satzform. Wann wird man endlich aufhören zu künsteln, und sich durchweg dazu verstehen, die nächsten Anlässe zu Erweckung des Bewußtseins, zu Förderung der praktischen Fertigkeit in der sprachlichen Auffas-

*) Gewöhnlich sagt man bloß „actives Verb," und läßt jenes wesentliche Moment weg. Dann macht man sich schon im Voraus die Erläuterung der häufig vorkommenden Fälle schwieriger, wo ein deutsches actives Intransitiv im Lateinischen durch ein passives Transitiv ausgedrückt wird. Die möglichste Bestimmtheit gleich im Anfange kann man nicht genug fordern, — nicht genug einschärfen, daß die jüngern Schüler weit leichter dahin zu bringen sind, als die ältern.

sung zu benutzen *)? Nicht einmal das viel bildendere Aufsuchen von Belegen aus dem Gelesenen zu den aufgestellten mancherlei syntaktischen Möglichkeiten darf in der Muttersprache sehr überwiegend betrieben werden; zehn durchgegangene Fälle schließen die Schärfung des Sinnes für hundert andre ein. Darauf kommt es an, daß der Schüler mit der grammatischen Terminologie als dem Mittel rascher und sicherer Verständigung vertraut werde, ferner daß er sich die allgemeine Fertigkeit erwerbe, sich in jedem möglichen Satze zu orientiren, und seine eigenen Gedanken, wie diese sich eben darbieten, in die entsprechenden verschiedenen Satzformen einzukleiden. Dieß wird aber vollkommen erreicht, wenn er nach einer in mäßigem Umfang sich haltenden Betreibung der bezeichneten Uebungen immer noch jedesmal, wo er auf ein verflochteneres Satzgewebe stößt, zur Analyse, so wie bei Verstößen gegen die richtige grammatische Fügung in seinem eigenen Sprechen und Schreiben zu bestimmtem Begreifen des Fehlerhaften angehalten und angeleitet wird.

Hiermit wird die Forderung, die Ausbildung des Bewußtseins über die grammatischen Erscheinungen an die Lectüre anzuschließen, wohl für hinreichend begründet gelten können. Läßt man die Theorie ihren Weg für sich gehen, so sehe man wohl zu, ob nicht über der theoretischen Weisheit die praktische Einsicht und Geschicklichkeit ganz und gar zu kurz komme; denn in dem, was der Schüler hört und liest, treten die grammatischen Erscheinungen jeden Augenblick in einer vorher unberechenbaren, gar nicht nach der Folge des grammatischen Systems sich richtenden Gestaltung auf. Vor lauter Methode

*) Etwas anders ist es, wenn die Schüler aus freien Stücken sich dann und wann dergleichen Aufgaben stellen; dann ist es eine von ihnen ausgehende Regung, der man immer einen gewissen Spielraum lassen mag.—

möchten die Schüler sonst dahin kommen, daß sie den Wald vor Bäumen nicht sähen.

Bisher war nur von der Satzlehre die Rede, in welche freilich schon die Eröffnung des Verständnisses über die Biegungsformen hineinfällt. Aber auch das ausdrückliche Conjugiren und Declamiren (jenes, weil es sich in ganzen Sätzen bewegt, muß vorangehen) ist nicht auszuschließen. Ein Auswendiglernenlassen ist natürlich nicht gemeint, — denn man lernt vernünftiger Weise nicht auswendig, was man schon auswendig kann, — sondern ein Exercitium der Aufmerksamkeit, eine Angabe der Formen, die der Schüler weiß, in bestimmten und zwar mehrfältigen Reihenfolgen, wie sie nachher auch bei der Erlernung der lateinischen Flexionsformen vorkommen *). Doch wozu erst nachher? Warum nicht gleich mit der Ue-

*) Es ist bekannt, daß, wenn man, wie früher nicht selten geschah, die Flexionsformen bloß nach Einer Reihe lernen läßt, der Schüler dann immer, wenn er auf bald diese bald jene Form außer der Reihe stößt, sich erst die ganze Reihe bis zu der betreffenden Form hersagen muß; die Formen kleben gleichsam zusammen, keine steht frei und losgelöst für sich im Kopfe da. Hiergegen reicht es nicht aus, wenn man bald diese, bald jene Form außer der Reihe sich angeben läßt; auch geht dann mit den Fragen viel Zeit verloren. Am zweckmäßigsten wird eine in der Mitte liegende Uebung vorgenommen, und zunächst vier verschiedene Reihenfolgen eingewöhnt, 1) vorwärts, 1. sing., 2. sing. ꝛc. 2) rückwärts, 3. plur., 2. plur. ꝛc. 3) vorwärts abwechselnd, 1. sing., 1. plur., 2. sing. ꝛc. 4) rückwärts abwechselnd, 3. plur., 3. sing., 2. plur. ꝛc. So erspart man viel Zwischenzeit, welche die immer sich erneuenden Fragen hinwegnehmen würden, und die Formen bekommen, indem sie in so verschiedenartigen Reihen auftreten, eine von jeder Reihenfolge unabhängige Stellung im Kopfe; endlich: der soldatische Charakter der Uebung, bei der auch ein tactmäßiges Zusammensprechen möglich ist, bringt eine straffe Haltung des Geistes um so sicherer hervor, als dieß Soldatische einen eigenen Reiz für dieß Alter hat.

bung des bloßen Sichbesinnenlassens auf die schon bekannten deutschen Formen gleich die des Erlernens der nicht bekannten fremden durch Vorsprechen- und Nachsprechenlassen dieser letztern verbinden? Nicht das deutsche Conjugiren verbinde man mit dem lateinischen, sondern das lateinische mit dem deutschen. So lernen die Schüler in den deutschen Lectionen lateinisch conjugiren, ohne durch das Bewußtsein, daß nun das „große, schwere lateinische Conjugiren" (wie ich einmal einen Schüler sich ängstlich äußern hörte,) gelernt werden solle, in Schrecken gesetzt zu werden.

Alle die bisher besprochenen Uebungen sind — die in der Satzlehre bis zu der Orientirung in den Periodenformen von dem Umfange und dem Charakter, welche in der deutschen Classenlectüre alle Augenblicke vorkommen können, — schon in der untersten Classe vorzunehmen, und zwar so, daß etwa zwei, drei Wochen lang auch die lateinischen Stunden mit auf das Deutsche verwendet werden; dann geht das Deutsche und Lateinische in der angegebenen Weise eine Weile Hand in Hand mit einander, bis die regelmäßigen Conjugationen und Declinationen im Lateinischen erlernt sind *), nun trennt sich beides, und im Lateinischen wird gleich an die Lectüre leichter zusammenhängender Lesestücke gegangen; der Lehrer giebt die Wörter gleich an, und muthet dem armen Schüler die heillose Qual der Präparation, die für den Anfänger nichts als ein maskirter Müßiggang ist, und gerade deßhalb eine Qual ausmacht, weil sie keine geistige Arbeit ist, gar nicht zu, übersetzt, was nach Angabe der Wörter der Schüler noch nicht übersetzen kann, bringt die Regeln, die dieser nicht schon von selbst aus dem Deutschen mit

*) Wer den lateinischen Unterricht so lange aufzuschieben Bedenken trägt, kann auch von Anfang an neben den Uebungen in der Satzzerlegung die Conjugirübungen betreiben.

hinübernimmt, bei, übt insbesondre fleißig die Differenzen ein *), und läßt dann erst, wenn auf diesem Wege eine gewisse Fertigkeit im Uebersetzen erreicht ist, die Präparation beginnen, ohne übrigens deßhalb ein fleißiges Uebersetzen vom Blatte bei Seite zu setzen. Was das Uebersetzen in die fremde Sprache betrifft, so wird durch die angegebene Methode den meisten Fehlern, die sonst im Anfange vorzukommen pflegen, vorgebeugt, was natürlich besser ist, als wenn sie erst gemacht, und hinterdrein — unter schweren Seufzern, die den armen, geplagten Lehrern wohl zu verzeihen, aber lieber noch zu ersparen sind, — corrigirt werden. Denn woher rühren jene Fehler? Sie können in drei Classen getheilt werden, je nachdem sie aus Mangel an Einsicht in die Structur des deutschen Satzes und den grammatischen Charakter jeder einzelnen Form, oder aus Mangel an Sicherheit in den lateinischen Biegungsformen, oder endlich aus Nichtbekanntschaft (oder augenblicklicher Vergessenheit) mit der specifischen Verschiedenheit des Falles im Lateinischen entspringen. Aber dem ersten Mangel wird ja durch eine zweckmäßige Vorherbetreibung der deutschen Syntax, dem zweiten durch die in der angegebenen Weise den Knaben sehr anziehende feste Vorhereinübung der lateinischen Flexionen hinreichend vorgebeugt. Endlich die Fehler der dritten Art, die einzig verzeihlichen, werden, wenn man bei der lateinischen Lectüre die Ver-

---

*) Vorzüglich wichtig für den Anfänger sind die Differenzen, welche die Verschiedenheit des Geschlechts in beiden Sprachen für die Anwendung der beiden gemeinschaftlichen Regel der Congruenz nach sich zieht. Aber nur ja nicht die unsinnige Quälerei mit den Genusregeln, — die allgemeinen von der Bedeutung entnommenen, und von denen, welche an die Endung sich halten, die leichtfaßlichen allgemeinen, welche die 1. 2. 4. 5. Declination angehen, sind natürlich hiermit nicht gemeint, — sondern bei jedem Substantiv ein inhaltsvolles, im Geschlecht markirtes Adjectivum mitgelernt!

schiedenheiten beider Sprachen immer von neuem einprägt, wenigstens auf ein weit geringeres Maaß herabgesetzt. Jedenfalls ist es besser, Fehler verhüten als hintendrein verbessern. Kehren wir von dieser Episode zur deutschen Grammatik zurück.

Bisher wurde der Schüler nur angehalten, die Formen, die ihm bereits praktisch geläufig sind, die er nicht erst zu lernen braucht, in vorher bestimmter Ordnung anzugeben. Aber es sind sodann auch die allgemeinen Gesetze der Flexion durchzunehmen, natürlich so, daß der Schüler unter Anleitung des Lehrers die Analogieen selbst aufsucht, darauf seine Wahrnehmungen bestimmt ausspricht und in eine geordnete Uebersicht bringt; besonders die Sinnigkeit der deutschen Sprache in der Ablautung wird die Schüler höchlich erfreuen; auch mag man Einzelnes aus der Geschichte der deutschen Flexion einstreuen und auf analoge Erscheinungen im Lateinischen hinführen. Das gleiche Verfahren wird mit nicht minderem Vortheil für die Schärfung sowohl des grammatischen Beobachtungsvermögens als des logischen Sinnes auch noch bei der Wortbildungslehre befolgt. Durch die Beschäftigung mit dieser erweitert sich zugleich der Kreis von Vorstellungen und erweitert sich nicht nur, sondern ordnet sich auch vielfältig nach Laut- und Begriffsverwandtschaft in kleinere und größere Gruppen. Hier mag man wieder Beispiele aufsuchen, aber auch vom Schüler selbst Sätze, in denen die besprochenen Wortbildungen vorkommen, jedoch nicht nach vorausbestimmtem Schema bilden lassen.

Die Interpunctionslehre schließt sich an die Satzlehre und an die Beobachtung der Interpunction in den Lesestücken an. Die Wahrnehmungen werden auch hier erst einzeln gemacht und später geordnet zusammengefaßt. Die Orthographie knüpft sich zu einem großen Theil an die Wortbiegungs- und an die Wortbildungslehre; wo sie aber rein conventionell ist, oder, auf nicht mehr offen zu Tage liegenden historischen Gründen beru-

ruhend, uns wenigstens als conventionell erscheint, da wird sie eben auch nur durch den Gebrauch gelernt. Man gewöhnt an bestimmte richtige Aussprache, man läßt nicht etwa bloß einzelne Wörter, auch nicht bloß vereinzelte Sätze, sondern zusammenhängende, vorher erklärte Stücke abschreiben, die sich auf diesem Wege zugleich fester einprägen; die als tactfest schon bekannten Schüler bekommen jeder drei, vier Hefte der übrigen zu corrigiren, wozu ja nur Aufmerksamkeit gehört, zu der eben jene Auszeichnung mächtig anspornt; man dictirt das Geschriebene noch einmal, sodann auch noch nicht gelesene Stücke, aber aus dem Lesebuche, damit die Schüler nach der Stunde ihr Nachgeschriebenes selbst corrigiren können; die Hefte der Schwächern unterliegen dann immer noch einer Nachcorrectur der Bessern. Freilich macht sich hier die große Wichtigkeit eines zweckmäßigen, namentlich auch auf Gewöhnung an eine rasche, und dennoch deutliche Handschrift berechneten Schreibunterrichts fühlbar, wie für das Lesen die eines guten Gesang-, — für das Declamiren die eines guten Tanz- und Turnunterrichts.

So ginge also nichts von allem dem, was früher beim grammatischen Unterricht im Deutschen vorgenommen zu werden pflegte, verloren, aber wohl tritt manches Wesentliche hinzu und die Stellung und Methode für das schon früher Vorhandene wird eine andere und fruchtbare; aus Praxis und Beobachtung entwickelt sich die Einsicht und Fertigkeit.

Das Angegebene macht das Pensum für Sexta und Quinta; es ist übergroß, so lange man der sonst üblichen Methode sich nicht ganz entschlagen will, aber durchaus nur mäßig nach den gemachten Vorschlägen, welche sicherlich für Viele nichts oder wenig Neues enthalten. Dasselbe Pensum tritt in beiden Classen auf, in Quinta jedoch, wie sich von selbst versteht, bald an der bald an jener Stelle in ein weiteres Detail herabgeführt; den Hauptunterschied macht der Umfang und die Verwickelung

der durchzugehenden Perioden. Was jenen betrifft, so können für Sexta drei Hexameter als das Mittelmaaß gelten; was die Verwickelung betrifft, so würde das Mittelmaaß etwa darin bestehen, wenn nicht mehr als drei Sätze in einer Periode verbunden, und keine Bestimmung des Subjects oder Prädicats aus mehr als drei Elementen zusammengesetzt wäre, auch dieser untergeordneten Wortgruppen nicht mehr als höchstens drei in einem Satze sich fänden *).

Bevor ich zur Besprechung der grammatischen Curse für die mittleren und obern Classen übergehe, noch einige Bemerkungen über ein paar wichtige Puncte der Methodik.

Daß man nicht mit der Definition anfangen dürfe, ist schon bemerkt, aber auch nicht sie zu früh in Aussicht zu nehmen, ist rathsam. Besser man hält sich erst an die Division, da

*) Eine Bestimmung durfte wohl nicht fehlen, sie kann aber natürlich nur eine ungefähre sein. Vielleicht wird es als eine Spielerei erscheinen, wenn ich gerade auf die Zahl drei so viel Gewicht lege; aber man versuche es nur, über diese Zahl hinauszugehen, und man wird für die Mehrzahl von Fällen finden, daß für Knaben von neun, zehn Jahren die Combination dann wesentlich an Faßlichkeit verliert, daß wenigstens eine oder die andre von den combinirten Vorstellungen in ihrem Geiste zurücktritt. Uebrigens kann ich mich wohl auf die Wichtigkeit der Zahl drei in der Theorie und Praxis der alten Beredtsamkeit berufen; mehr als drei Specialbezeichnungen für Einen Hauptbegriff treten nur da auf, wo die Vorstellung einer Fülle, die sich keinem Maaße fügen will, erweckt werden soll. Fände jenes oben angegebene Maaß in einem Satze vollständig statt, so gäbe dieß freilich, die Subjecte und Prädicate nicht einmal gerechnet, dreimal dreimal drei Elemente, und diese Menge wäre sehr schwer zu übersehen, aber sie würde auch im Umfange von drei Hexametern nicht Raum finden. Uebrigens versteht es sich von selbst, daß ein Mehr auf der einen Seite durch ein Weniger auf der andern ausgeglichen werden kann. Sechs, sieben Sätze in Einer Periode, aber darunter viele gleichstufige, und keiner sehr reich an nähern Bestimmungen, sind natürlich nicht schwerer zu übersehen, als drei sehr ausgebildete Sätze.

diese kleinere Ganze umfaßt und mithin der sinnlichen Anschauung näher steht. Also erkläre man z. B. die Substantiven für Person- (Thier-) und Sachnamen und gehe dann erst zur allgemeinern Erklärung derselben als Gegenstands-, noch besser als Selbstständswörter über. Die meiste Schwierigkeit aber macht nicht sowohl die nothwendige größere Allgemeinheit einer Definition, als vielmehr die fließende Natur so vieler grammatischer Begriffe. Man denke an die Substantiva abstracta, ganz besonders aber an das Verbum. Worauf soll man bei der Definition des letztern Rücksicht nehmen? Auf seine Function im Satze? Es kann ja sein 1) Subject, Prädicat und Copula *), z. B. steh, steht, 2) Subject und Copula, z. B. Sei standhaft! — 3) Copula und Prädicat, z. B. der Mensch denkt, 4) bloß Copula **), z. B. Der Hund ist ein Hausthier. Hiernach könnte man definiren das Verb als die Wortart, welche die Copula

---

*) Ich nenne die Copula hier besonders, weil es hier auf die Unterscheidung der logischen Hauptbestandtheile des Satzes ankömmt. Als besonderes Wort tritt freilich die Copula nirgends auf, (denn auch, was gewöhnlich dafür gilt, das Verbum abstractum sein, enthält ja noch anderweitige, der Copula fremde, Bestimmungen der Person, des Numerus rc. in sich;) dadurch darf man sich aber nicht verleiten lassen zu der Ansicht, als ob es überhaupt gar kein sprachliches Zeichen dafür gebe, als ob sie grammatisch gar nicht existire; vielmehr bezeichnet die Sprache jenen rein formalen Satzbestandtheil höchst sinnig auch nur auf eine rein formale Weise, durch die Verschmelzung der beiden in jeder Form des Verbi finiti liegenden materialen Hauptbestandtheile des Satzes zu der nur durch einen gelehrten Scheidungsproceß aufzuhebenden Einheit Eines Wortes, eine Verschmelzung, welche durch die Kraft des Accents zu Stande kömmt. Für die Praxis ist es das Bequemste, zu unterscheiden Prädicat in weiterem Sinne, wo es die Copula mit einschließt (Verbum concretum), und in engerem Sinne, wo die Copula wenigstens scheinbar in einem eignen Worte ausgedrückt ist.

**) Ich folge hier der für die Praxis geltenden Ansicht.

einschließt und mithin satzbildende Kraft hat; aber dann fallen die Formen des **Verbi infiniti** aus der Betrachtung aus. Oder auf seine Bedeutung? Thätigkeit, Zustand, Leiden, Zeit und dergleichen Bestimmungen reichen nicht aus. „Heute" ist auch ein Zeitwort, aber kein Verbum, „Erziehung" auch ein Thätigkeitswort, aber kein Verbum; und was drückt „Ist" aus? Eine Thätigkeit? ein Leiden? einen Zustand? Die natürlichste Antwort ist, daß es eben ein Sein, nämlich das ganz bestimmungslose Sein, ausdrückt. Oder will man etwa alle diese Bestimmungen zu einer Definition combiniren? Sie würde wahrhaftig lang und wunderlich genug ausfallen. Ein Glück, daß sich praktisch die Sache doch leicht genug machen läßt; der Schüler conjugirt, wird hinterdrein aufmerksam gemacht, was für Elemente er dabei mit einander verbunden angiebt, und — hat für die Praxis zur Genüge an der Bestimmung, daß ein Verb ein Wort sei, welches conjugirt werden kann. Für das wissenschaftliche Bedürfniß ist Befriedigung nur möglich durch die historische Entwickelung, wie das Verb ursprünglich die drei Hauptbestandtheile des Satzes in sich vereinigt, wie dann eine derselben nach der andern, nur die Copula nicht, latent und in den Schatten gestellt oder übertönt wird, nicht aber ganz verschwindet *), und wie endlich selbst die Copula herausfällt und der bloße Prädicatbestandtheil [der aber als Infinitiv unmittelbar sich zum Subject eignet, — wie als Particip unmittelbar zum Prädicat und erst mittelbar durch Erhebung in den Substantivrang zum Subject] übrig bleibt, womit denn das ursprüngliche Satzwort allmählich zum bloßen Satz-

*) Daß keiner jener Bestandtheile in den Formen des Verbi finiti je wirklich ganz verloren geht, läßt sich leicht beweisen. Ist nicht „der Mensch denkt" ein drittpersönlicher Satz? Und liegt nicht das Moment der Drittpersönlichkeit einzig in dem Verbo?

theilwort sich aufhebt. — Die Reflexion auf den materiellen Inhalt lassen wir hier bei Seite, da sie zu weit führen würde.

Auch eine Art von dialektischem Verfahren könnte man, ja muß man bisweilen bei der Erläuterung grammatischer Begriffe beobachten. Man fasse etwa das Adjectiv erst als das Wort, durch welches einem Substantiv eine Eigenschaft beigelegt wird. Diese Bestimmung ist zu eng, da sie auf die Pronomina adjectiva (dieser, jener ꝛc.) nicht paßt. Diesen Fehler lasse man, nachdem der Schüler erst das Nomen adjectivum vom Nomen substantivum und vom Nomen adverbiale hat unterscheiden lernen, ihn selbst wahrnehmen, indem man nun auf Verbindungen wie „diese Knaben, jene Eichen," seine Aufmerksamkeit hinlenkt. Daß auch hier das Substantiv eine Bestimmung erfahren hat, welche die größte Aehnlichkeit hat mit „fleißige Knaben, hohe Eichen" kann ihm nicht entgehen; aber er wird das „diese, jene" nicht Eigenschaftswörter nennen wollen. Jetzt also ist es Zeit, diese Art Wörter als eine zweite Unterart der Adjectiva der ersten zur Seite zu stellen, und die Adjectiven allgemeiner als Merkmalswörter für Substantiven aufzufassen. (Aehnlich ist es ja z. B. auch in der Mathematik. Unter Zahl versteht der Schüler zuerst bloß die benannte ganze Zahl, dann erst die unbenannte ganze, dann die gebrochene, u. s. f. Das anfänglich, wo das Denken noch nicht zu Abstractionen erstarkt ist, zu eng gefaßte Wort erweitert sich allmählich zu immer größerer Allgemeinheit des Sinnes.)

Eine zweite Bemerkung gilt der Terminologie. Man hört nicht selten klagen über die Menge und über die Neuheit vieler Kunstausdrücke in den gegenwärtig vorzüglich gebrauchten Grammatiken. Aber ist es nicht seltsam, wenn dem Grammatiker verwehrt sein soll, was dem Naturforscher gestattet ist? wenn die Sprache für Alles in der Welt Namengeberin sein soll, nur für sich selbst nicht? Eine jetzt erst beobachtete Erscheinung fordert sich

doch auch einen neuen Ausdruck; diesen Zuwachs bringt die Sache selbst mit sich. Auch ist es nicht wahr, daß dadurch — vorausgesetzt, daß nur sonst der Ausdruck treffend ist, — das Lernen erschwert werde. Vielmehr erleichtert muß es dadurch werden; denn der Terminus fixirt ja die Vorstellung, und abbrevirt die umschreibende Bezeichnung, die sonst nöthig wäre. Was den Unterricht betrifft, so wird man natürlich nicht gleich mit ganzen Schaaren von Kunstausdrücken auf die Schüler einstürmen; vielmehr gilt es einen nach dem andern ihnen ganz unvermerkt beizubringen. Man fängt nicht mit dem Kunstausdruck an, so wenig als mit der Definition, sondern führt eine Reihe gleichartiger Erscheinungen ohne alle Benennung vor, und läßt sodann ungleichartige folgen. Ist der Unterschied dem Gefühl bemerklich geworden, so ist dann die Mittheilung der Termini an der Stelle; sie werden jetzt nicht widerwillig aufgenommen, sondern begierig ergriffen, da sie ein erwachtes Bedürfniß befriedigen. Die Sache schwankt bis dahin gleichsam hin und her, und läßt sich nicht recht erhaschen; durch Namengebung, durch die Magie des Wortes wird sie auf einmal aus jener undulirenden Bewegung zum Stehen gebracht und eingefangen; mit dem Namen bekommen wir die Sache in die Gewalt. Meint man, daß sie das Gedächtniß beschweren, so ist dieß freilich wahr, wenn man sie nicht aus der Praxis hervorgehen läßt, und immerfort mit der Praxis verbindet; dieß aber vorausgesetzt, so giebt sich in jener Besorgniß doch eine ganz eigne Zärtlichkeit kund, da man dem Gedächtniß der Knaben doch sonst und mit Recht Hunderte von fremden Vocabeln zumuthet.

Für die beiden mittlern Classen scheint mir der angemessenste sprachliche Lehrstoff der lexikalische. Angeregt ist das Interesse für diese Seite der Sprache schon durch die allgemeine Uebersicht und die Behandlung einiger vorzüglich interessanten

Specialitäten der Wortbildungslehre; jetzt kann die Beobachtung in ausgedehnterem Umfange darauf hingerichtet werden. Zwar für das rein praktische Interesse ist die Berücksichtigung des Wortschatzes unsrer Sprache ziemlich entbehrlich; denn der große Reichthum an scharf ausgeprägten Bildungsformen läßt hier eine Verwechselung, die bei den Biegungsformen so leicht möglich ist, weit weniger fürchten, und der bestimmt gefühlte Sinn der Ableitungsendungen setzt auch ohne viel Besinnens den Schüler in den Stand, andre Wörter, die ihm noch nicht vorgekommen, aber von bekannten Wurzeln durch ihm verständliche Ableitungsmittel gebildet sind, durch den Instinct der Analogie sich von selbst zu erklären; aber die reiche und feine Ausbildung, welche diesem Momente des Sprachlebens gerade im Deutschen eigen ist, macht dasselbe bei einer liberalen Methode gerade sehr geeignet, den Sprachsinn zu schärfen und Lust und Liebe zur Beschäftigung mit den Erscheinungen der Sprache zu wecken und zu nähren; auch ist es wohl nicht mehr als billig, daß in Anstalten, in welchen das Sprachstudium so sehr vorherrscht, eine so wichtige Seite nicht übergangen oder nur flüchtig berührt wird.

Es sind aber in Hinsicht auf den lexikalischen oder materialen Reichthum drei Stufen und Richtungen zu unterscheiden, eine extensive, eine extensiv-intensive, und eine rein intensive. Wenn nämlich eine Sprache eine Fülle von Wurzelwörtern besitzt, so können wir dieß, da dieselben gleichgültig neben einander bestehen, den extensiven Reichthum nennen; diese Wurzeln, neben einander aufgeschossen, nicht durch einander erzeugt, bilden die unter einander nicht weiter verwandten Häupter der einzelnen Geschlechter von Wörtern, oder mit einem andern Bilde, das Grundcapital der Sprache. Besitzt sie aber eine Menge von abgeleiteten Wörtern, so giebt dieser Besitz allerdings auch einen extensiven Reichthum, da diese Wörter eben

so viele neben einander existirende Individuen ausmachen; andererseits aber auch einen intensiven, sofern derselbe auf der vielfachen Wiederkehr von Ableitungsmitteln beruht, und eine ganze Menge von Wörtern durch Fortzeugung und Fortgestaltung der einen und selben ständigen Wurzel, also durch einen intensiven Vorgang hervorgebracht wird (nicht durch Schöpfung einer neuen Wurzel, was eine rein extensive Erweiterung des Sprachschatzes wäre). Das abgeleitete Wort ist ein neues, aber nur ein relativ-neues. Endlich drittens die vielfältige Fortbildung der Bedeutung eines und desselben Wortes giebt den rein intensiven Reichthum. Man kann ihn auch vorzugsweise den geistigen nennen, während der Reichthum an Wurzelwörtern der natürliche, der an abgeleiteten der zugleich natürliche und geistige ist. Das Wurzelwort als solches (d. h. abgesehen von einer etwaigen Fortentwickelung seiner Bedeutung, sowie von einer Erzeugung von abgeleiteten Wörtern daraus) hat keine Geschichte, es ist ein für allemal da; das abgeleitete Wort als solches (d. h. abgesehen von der Entwickelung der Bedeutung) hat eine Geschichte, aber nur eine äußerliche, eine Genealogie; erst die Fortentwickelung der Bedeutung ist die eigentliche, rein innerliche Geschichte des Wortes; denn es ist die Geschichte der in ihm wohnenden Seele. — Diese drei verschiedenen Processe der lexikalischen Spracherweiterung machen nicht in allen Perioden einer Sprache gleichmäßig sich geltend. Ausschließlich der ersten und zwar nicht mehr urkundlich vorliegenden, unserm Gesichtskreise entrückten Periode der Entstehung der Sprache gehört die Schöpfung der Wurzeln an und nicht minder ausschließlich die der Ableitungs- so gut wie der Biegungsformen, welche späterhin wohl aussterben oder zusammenschrumpfen, nicht aber neu entstehen; endlich, da diese Formen, wenn gleich sie von den durch sie gebildeten Wörtern sich ablösen lassen, doch nicht vor der Existenz solcher Wörter

abgesondert bestanden haben können, so fällt in die früheste Zeit auch die Hervorbringung einer Menge von Wörtern, in welcher die lebendige Triebkraft der Sprache alle ihre Ableitungsformen erst ins Leben und in die Wirklichkeit ruft. — Die eigentliche Ausbeutung dieser Bildungsmittel, die ergiebige Verwendung jedes einzelnen für die Ableitung einer vorzüglich großen Zahl neuer Wörter fällt überwiegend einer zweiten Periode zu, der Periode eines schon mächtiger sich regenden, nach möglichster Erweiterung seiner Welt strebenden, aber zugleich noch sinnlich lebendigen und anschauungskräftigen Vorstellens. Eine dritte endlich, in welcher die Bildung neuer Wörter durch Ableitung sich noch lebhaft fortsetzt, ohne jedoch mehr das eigentlich Charakteristische des Zeitraumes auszumachen, ist vorzüglich charakterisirt durch die, wenn auch schon in beiden vorausgehenden Perioden vorkommende, doch nun erst recht lebhaft verfolgte Entwickelung der Wortbedeutung. Das Denken geht immer mehr in sich zurück, die einzelnen Vorstellungen vertiefen sich in dem Maaße, als sie ein Geistiges bezeichnen, und gewinnen durch die geistige Berührung mit verwandten Begriffen ein immer feineres, zarteres Wachsthum. Kann es wohl an einer fortgesetzten weitern Ausspinnung der Begriffe in die feinsten Schattirungen des Sinnes, an einer Herausarbeitung der Wortbedeutung in immer geistreichere Verzweigungen, in einem Zeitalter fehlen, das an mannichfaltigen und eigenthümlichen, ja oft eigensinnigen Seelenerscheinungen stets reicher und zu Beobachtung und Aussprechung derselben zunehmend geneigter und geschickter wird?

Die deutsche Sprache nun hat zwar viele Wurzeln ganz verloren, manche davon zugleich mit allen ihren Ableitungen, — es sind ihr manche Geschlechter ganz ausgestorben, ihr Grundcapital ist bedeutend geschmolzen; aber sie ist darum nicht ärmer

geworden, sie hat, indem ihr nicht ganz ersterbender Schöpfungstrieb nur eine andere Richtung nahm, einen reichen Ersatz gefunden in der Fruchtbarkeit der ihr verbleibenden Wortfamilien, in der Ausbeutung und sorgfältigen Bewirthschaftung dessen, was sie vom ursprünglichen Capital festgehalten, und (was das Wichtigste ist, da erst dadurch der extensiv-intensive Reichthum der Sprache ein lebendiger, in einem immer neuen Werden sich fortsetzender, und nicht — wie überwiegend in den romanischen Sprachen der Fall, — ein bloß todter, nur daseiender ist,) diese Neubildungen können sich in jedem Augenblick noch unendlich vervielfältigen. Außerdem sind von den verschollenen Wurzeln noch Ableitungen genug übrig geblieben, von denen dann freilich jedesmal diejenige, welche der verloren gegangenen Wurzel in der Abstammungslinie am nächsten steht, die Undurchsichtigkeit der Bedeutung mit der Wurzel selbst theilt; und wenn auf diese Weise gar manche Wurzeln wenigstens noch in ihren Enkeln und Urenkeln fortleben, so können hinwiederum diese durch neue Fortzeugung kräftig in die Erweiterung des Sprachlebens eingreifen. Noch mehr aber liebt es unsere Sprache in ihrer gegenwärtigen Lebensperiode ihren Schöpfungstrieb durch feinere Ausbildung und mannichfache Umänderung der Wortbedeutungen zu befriedigen; sie ist überaus reich an bedeutungsvollen und tiefsinnigen Wörtern, ja hierin vielleicht allen Sprachen der Welt, auch der griechischen, die zu rasch als die in jeder Beziehung vollendetste angesehen wird, überlegen, was nicht zu verwundern ist, da ja die ganze Tiefe christlicher Weltanschauung in ihr als einer Ursprache (was natürlich in den gebrochenen romanischen Sprachen nicht möglich war,) sich schöpferisch verwirklicht hat. Die glänzendste Zukunft möchte ihr in dieser Beziehung aber erst noch bevorstehen und wesentlich davon abhängen, ob die deutsche Philosophie (natürlich ohne Affectation und Ziererei,) in einen immer

innigern Bund mit dem Lebenstrieb der tiefsinnigen Muttersprache tritt.

Bisher war in lexikalischer Beziehung nur von den einzelnen Wortindividuen die Rede; wir dürfen aber auch des Reichthums und zugleich der Lebendigkeit unsrer Sprache in dem, was man gewöhnlich mit einem freilich unwürdigen und einer mechanischen Vorstellungsweise entstammten Beziehung „Redensart" nennt, nicht vergessen. Dieß Wort ist in einem engern Sinne zu nehmen, als oft geschieht; das transitive Verb „erschrecken" bildet mit dem allgemeinen Objectsaccusativ „jemanden" verbunden, noch keineswegs eine Redensart, wohl aber thut dieß die Wörterverbindung „in Schrecken setzen" nicht etwa erst in der Verbindung mit einem noch hinzukommenden Accusativ des Objects, sondern vielmehr davon ganz abgesehen. Das erstere ist eine rein syntaktische Verbindung von Worten; das letztere ist dieß allerdings ursprünglich auch gewesen, so lange man die einzelnen Elemente dieser Wortverbindung trotz alles Zusammendenkens zugleich noch als gesondert und in ihrer Bildlichkeit dachte. Allein jetzt wird es nur noch als zusammengesetzte umschreibende Ausdrucksform für den Einen Begriff des Erschreckens verstanden, und ist so zu einer lexikalischen Wortverbindung geworden und als solche dem Wortschatze zugefallen*).

*) Dieser Unterschied ist durchaus nicht unwichtig; — über die Zulässigkeit nämlich einer rein syntaktischen Verbindung entscheidet die Kenntniß des allgemeinen syntaktischen Gesetzes, so weit nicht einzelne Anomalieen, welche freilich nur scheinbar sind, eintreten. So bedarf es keineswegs der Aufzählung aller einzelnen Verba, welche die Setzung des Objects im Accusativ erfordern, um in ihrer Anwendung sicher zu gehen. Die Bedeutung des Casus und die Bedeutung und Natur des Verbi entscheidet über Zulässigkeit oder Nichtzulässigkeit der Verbindung. Ist zu laudo, fugio, moneo u. s. w. die Angabe, daß sie Transitiva sind, hinzugefügt,

Da der Styl auf Verbindung des grammatischen und lexikalischen, des formalen und materialen Elementes beruht, so ergiebt sich, daß die sogenannten Redensarten eigentlich elementare stylistische Productionen sind, indem in ihnen eine Vorstellung zu einer umschriebenen, deren Glieder syntaktisch durch die Mittel der Formenlehre gebunden werden, sich entfaltet und dann doch auch wieder in die Einfachheit Einer Vorstellung sich zurücknimmt. Wird dabei der Gliederung eines Mannichfaltigen ganz vergessen, das sinnliche bildliche Leben darin gar nicht mehr empfunden, so wird die lebendige Redensart zur todten, zu dem, was eigentlich der Ausdruck Redensart sagt; es hört dann ganz auf eine stylistische Schöpfung des Volks zu sein, es ist eine rein lexikalische fertige Einheit. Hier zeigt sich nun ein bedeutender Unterschied zwischen einem guten und einem mittelmäßigen Schriftsteller. Der letztere wirthschaftet bloß mit dem fertigen Sprachschatz, und bringt auch überall, was die sprachliche Form seiner Darstellung betrifft (der Inhalt kann besser, kann ein wirklich neuer sein), den Eindruck der bloßen Zusammensetzung aus vorher fertigen Elementen

---

so wird die Beifügung eines Aliquem rein überflüssig und zu einer bloßen Tautologie. Welche Combinationen aber zu Redensarten zulässig sind, kann man durchaus nicht vorher wissen. Was an sich möglich wäre, ist deßhalb nicht wirklich statthaft. Jeder Lehrer einer fremden Sprache muß die Erfahrung gemacht haben, wie Verkehrtes beim Schüler oft nur dadurch herauskömmt, daß er eigne Redensarten a priori machen will, statt die üblichen a posteriori sich anzueignen. Wie viele Verstöße gegen die Latinität rühren bloß aus der wörtlichen Uebertragung deutscher Redensarten in lateinische her, wobei syntaktisch ganz richtig verfahren sein kann, wie, wenn der Schüler etwa sagte terrorem alicui instillare (einflößen). Hingegen, daß nach terrorem injicere &c. das persönliche Object in den Dativ zu stehen kommt, dieß ergiebt sich wieder rein aus der syntaktischen Natur der Verbindung. —

hervor, wie er denn auch neuer Wörter sich enthalten wird; der gute wird so wie neue Wörter, so auch neue Wörtercombinationen, wie wir lieber statt Redensarten sagen wollen, schaffen, die aber, so frisch und lebendig sie um ihrer Neuheit willen scheinen, andererseits dadurch doch nicht auffallen, nicht vom Ganzen auf sich die Aufmerksamkeit zu sehr ablenken, sondern gleich wie alte Bekannte den Leser vertraulich ansprechen; eben so wird er das Alte durch leise Zuthaten oder durch kaum merkliche Aenderungen in der Form und dem Gebrauche neu beleben. In der deutschen Sprache grade können wir dieß in vorzüglichem Grade wahrnehmen; man lese neuere geistreiche Schriftsteller und man wird sogleich eine Menge neuer Combinationen dieser Art finden, welche nicht etwa sofort als etwas nun Fertiges zum Sprachschatz sich schlagen und unmittelbar nachbrauchen lassen, vielmehr oft die besonderste Eigenheit des Schriftstellers und die feinste subjective Kunst in der Enthüllung der zartesten Seelenregungen verrathen. Namentlich die humoristische oder auch nur leise humoristisch gefärbte Darstellung ist reich an oft sehr kecken und glücklichen Combinationen von Begriffen oder Bildern zu einer Gesammtvorstellung. Offenbar fordert die deutsche Sprache um der Bereitwilligkeit willen, mit welcher sie sich der geistreichen Subjectivität bedeutender Schriftsteller gern zu Diensten stellt, eine vorzüglich geschärfte Aufmerksamkeit, einen höchst verfeinerten Sinn, um dergleichen eigenthümliche Verwendungsweisen überall sogleich zu empfinden, und die ausdrücklichste Bildung des sprachlich stylistischen Bewußtseins, um sich die Empfindung davon zur klaren Vorstellung des Was und des Wie zu erheben.

Ich habe über die lexikalische Seite des Sprachstudiums etwas ausführlicher mich verbreitet, um die Nothwendigkeit und den Vortheil einer Mitberücksichtigung derselben dringen-

der anzuempfehlen *). Was nun die Aufgabe des Gymnasiums in dieser Beziehung betrifft, so möchte man wünschen, daß, wenn auch nicht der Reichthum bloß mundartlicher Ausdrücke, doch wenigstens die ganze Fülle von schriftmäßigen Wurzelwörtern dem Schüler bekannt würde. Es werden aber freilich für jetzt die speciellern technischen Ausdrücke der Handwerker u. s. f. ausgeschlossen bleiben müssen, wiewohl dieß um so mehr als ein Verlust anzusehen ist, da sich mit deren Verständniß auch eine Erweiterung der Anschauung, und zwar gerade in den uns zunächst umgebenden Sphären des Lebens, verbinden würde. Und überhaupt wird gerade die Einführung in den Wortschatz auf lange hinaus immer etwas zurücktreten, da ja von dem Wörterbuche der Gebrüder Grimm noch nicht einmal der erste Theil erschienen ist. Indeß darf man sich dadurch nicht abhalten lassen, einen Anfang machen, da auch jetzt schon geistige Anregung in reichem Maaße möglich ist; auch kommt es ja, wie schon oft bemerkt, nicht auf Vollständigkeit, noch gleichmäßige Ausführlichkeit an. Wie viel durch anschauliche und aus dem Schooße des Volkes selbst herausgeborne Lectüre schon in den untern Classen ohne alle Reflexion sich für die Erweiterung des materiellen Sprachbesitzes thun läßt, ist bereits bemerkt; welcher Reichthum fließt nicht aus den Märchen der Brüder Grimm, und von Arndt in die Seele lesender Knaben von selbst über! In den mittlern Classen kann aber auch die eigne Beobachtung mehr darauf hingelenkt werden, nicht als ob der Schüler durch Sammlungen von Redensarten deutsch lernen sollte, — diesen albernen, ja verrückten Gedanken hegt Niemand, und man wird ihn wohl auch

*) Auch Mayer hat wiederholt darauf hingewiesen, und auf das hoffentlich nun endlich bald erscheinende Deutsche Sprachbuch desselben hat man eben deßhalb doppelte Ursach gespannt zu sein.

mir nicht zutrauen, — sondern um die sprachliche Beobachtungsgabe auch nach dieser Seite hin zu üben.

Man läßt bald verwandte Begriffe zusammenstellen, und die Unterschiede von Synonymen, nachdem sie erst das Gefühl des Schülers lebendig berührt haben, auffinden, bald die ganze Verzweigung einer vorzüglich fruchtbaren Wortfamilie verfolgen, und die besonders nahe liegenden Verbindungen der einzelnen dazu gehörigen Wörter mit andern angeben, bald die vielfachen Bedeutungen Eines bedeutungsreichen Wortes in eine natürliche Folge zusammenstellen. Wie sehr müssen dergleichen Uebungen den Sinn für die Feinheit in der Wahl der Worte bei guten Schriftstellern schärfen, das Interesse für die Beschäftigung mit Sprachen erhöhen, die Liebe für unsre sinnvolle Muttersprache beleben und ausbilden! — Nicht überflüssig scheint die Bemerkung, daß man zwar bei Entwickelung der Wortbedeutung möglichst viel auf die Etymologie des Wortes zurückzugehen hat, wodurch zugleich vorläufig das Interesse für das Studium des frühern Deutsch angeregt wird, ja aber nicht zu viel Gewicht auf die Abstammung der Wörter legen darf. So weit, als Manche gemeint haben, wird durch die Kenntniß der Wurzelwörter und der Wortbildungsgesetze die Einsicht in die gegenwärtige Bedeutung keineswegs gefördert. Die Entwickelung der Wortbedeutung nimmt oft ihre ganz eigenen, zum Theil, wenn nicht etwa Grimm auch hier ganz neue Gesetze entdeckt, durchaus incommensurabeln Wege; die Sprache hat auch ihren Eigensinn. Uebrigens versteht es sich von selbst, daß auch diese lexikalischen Beobachtungen möglichst sich an die Lectüre anzuschließen haben, ohne daß deßhalb, wenn dem Schüler selbst augenblicklich etwas Schickliches beifällt, dieß zu verschmähen wäre, und daß hier so wenig als in der Grammatik über der theoretischen Beschäftigung die Fortsetzung eines un-

mittelbar praktischen Verhältnisses zur Sprache bei Seite gesetzt werden darf. Auch kömmt es natürlich hier selbst noch weniger als in der Syntax auf Erschöpfung an; danach zu streben würde die ärgste Thorheit sein; aber so angeregt müssen die Schüler werden, daß sie auch zu nicht besprochenen Wörtern und Wortbedeutungen ein geschärftes Gefühl, einen zarteren und feineren Sinn mitbringen. Nur die fortgesetzte Bewegung in der lebendigen Strömung der Sprache, wobei man sich ebenso an sie hinzugeben, wie aus dieser Hingabe wieder in sich zur Besinnung über sie zurückzukehren hat, nur der vielfältigste Verkehr mit dem unmittelbar mündlich sich bethätigenden Leben der Nation, wie mit dem in den Schriftwerken in scheinbarer Versteinerung niedergelegten kann uns — zwar nicht die Kenntniß der Bedeutung aller existirenden Wörter verschaffen, wohl aber — die Fähigkeit und Fertigkeit in uns entwickeln, eine jede noch so neue, wenn nur überhaupt aus dem Geiste der Sprache und der lebendigen Ideenbewegung der Zeit hervorgegangene Bedeutung zu finden und uns darüber zu orientiren. Dieser lebendigen praktischen Berührung also soll auch der Schüler nichts weniger als entzogen werden, vielmehr nur die Empfänglichkeit für eine lebendige Aufnahme dieser Berührung und Einwirkung mehr Anreiz und Nahrung erhalten.

Wenn aber auch die Beschäftigung mit dem Sprachschatz als Hauptaufgabe für die mittlern Classen behandelt wird, so hört deßhalb die Beschäftigung mit der Syntax nicht auf, sondern wird eben so sehr theoretisch, als praktisch fortgesetzt, immer auf Grund der Lectüre. Man wird wieder einmal die Syntax im Ganzen und Großen überblicken, irgend eine Parthie derselben in's Detail verfolgen (in diesen Classen können auch fremde Sprachen in weit größerem Umfange zur Vergleichung herangezogen werden), Uebungen vornehmen in mannich-

fachen Ausdrucksformen für denselben Gedanken *), zusammengesetztere Perioden in einfachere verwandeln lassen und umgekehrt, überall aber dabei nicht etwa bloß das theoretische Interesse ins Auge fassen, sondern mehr noch das praktische, die Förderung von Beweglichkeit und Gelenkigkeit im Gebrauch der Sprache. Namentlich ist auch die Umstellung der Wörter und Sätze öfters vorzunehmen, wobei gleichfalls zuerst auf Bildung des sprachlichen Gefühles für die dadurch eintretende Modification in dem Range der Vorstellungen, dann auf die Erweckung eines bestimmten Bewußtseins über Art und Grund der Veränderung hinzuarbeiten ist. Diese Uebung in der Umstellung schließt sich natürlich ebenfalls vorzüglich an die Lectüre **) an. Bieten sich dem Schüler gleich von selbst inhaltsvolle Sätze dar, so werden diese nicht zurückgewiesen; wollte

*) 1) Aus Furcht vor der Uebermacht der Unsrigen zog sich der Feind zurück; 2) Der F. zog sich zurück, denn ꝛc. 3) Der F. zog sich z., weil; 4) Der F. fürchtete sich ꝛc., daher ꝛc.; 5) Die Furcht vor ꝛc. bestimmte den Feind ꝛc. Man lasse bisweilen auch den Unterschied der mannichfachen Formen von einander bestimmt in Worte fassen. — Um nicht mißverstanden zu werden, bemerke ich noch, daß ich keineswegs die neuerdings in Vorschlag gebrachte geflissentliche Umformung ganzer Stücke billigen kann, außer wo ein Stück selbst durch einen ganz eigenthümlichen Charakter der Diction dazu einlädt. Die früher ein für allemal geforderte Nacherzählung führt schon selbst mancherlei Variation der grammatischen Structur wie der Worte mit sich; die oben vorgeschlagenen bisweilen vorzunehmenden Uebungen bilden das Geschick in gewissen Wendungen, zu denen vorzüglich oft Anlaß eintritt, noch bestimmter und ausdrücklicher aus; geflissentlich und regelmäßig Umbildungen durch ganze Stücke hindurch vornehmen zu lassen, auch da, wo im Original selbst schon der natürlichste Ausdruck sich findet, wäre nur eine Quälerei, der etwaige Nutzen mit zu großem Zeitaufwand erkauft, ja sogar die Verführung zu gekünsteltem, gesuchtem Ausdrucke zu befürchten.

**) Auch der fremden Schriftsteller. Wie viel kömmt nicht oft darauf an, daß mit derselben Vorstellung, wie im Original, in der Ueberse-

man sie aber fordern, wohl gar immer fordern, so würde, dessen gar nicht zu gedenken, daß großentheils zu interesselose, und überdieß ganz abgerissene, in keinem Zusammenhange unter einander stehende Sätze zum Vorschein kommen würden, nur zu leicht ein für Lehrer und Schüler peinliches Stocken eintreten, der freie, leichte Zug und rasche Guß des Unterrichts gestört, der Erfolg verkümmert werden. Ueberhaupt gilt auch noch für mittlere Classen, ja zum Theil selbst noch für obere, daß, wo es weniger auf ein Wissen, als auf ein Können, und auf die Entwickelung eines natürlichen Triebes ankömmt, der methodische Fortgang nicht zu ausschließlich hervortreten, der Gedankenzug der Schüler nicht gar zu gebieterisch beherrscht, und in zu absichtsvolle Bahnen gelenkt und darin festgehalten werden darf. Vielmehr muß die Belehrung sich oft an zufällige Veranlassungen anschließen, sich hinter Absichtslosigkeit verstecken, und so ihren sonst leicht abschreckenden Ernst durch den Schein des Spieles mildern. In regellose, tumultuarische Spielerei freilich darf deßhalb der Unterricht auch in der untersten Classe nicht ausarten; die Zügel muß der Lehrer immer in den Händen behalten.

Ich gehe jetzt zu den beiden obern Classen über. In diesen unterbleiben zwar auch die bisher besprochenen Uebungen nicht ganz, namentlich kann die vollständige Entwickelung der Bedeutung vieler vorzüglich tiefsinniger Wörter erst hier erfolgen, doch macht dieß nicht die eigentliche Aufgabe dieser Stufe aus. Vielmehr überweisen wir der Secunda — um zunächst bloß von dieser zu sprechen — die altdeutsche Grammatik und

tzung ein Satz beginnt! Namentlich die Alten müssen schon vom Schüler gerade in den Anfangsworten ihrer Perioden, die fast immer inhaltsvoll sind, studirt werden; beim Uebersetzen machen sich freilich, wenn diese Vorzüge nicht aufgegeben werden sollen, oft mancherlei Umformungen nöthig.

Lectüre. Fehlen darf beides in einem vollständigen Unterrichtsplane für das Deutsche nicht, doch müssen die Schüler vorher sich schon bis zu einem ziemlichen Grade und Umfange in die Sprache und Literatur der Gegenwart (von Klopstock an gerechnet) eingelebt haben. Wenn die Geschichte der politischen Vergangenheit unsers Vaterlandes auf unsere Gymnasien gehört, so ist auch die lebendige Anschauung der Geschichte der Sprache nicht auszuschließen. Auch ist ja gerade unsere Sprache um der großartigen Aufschlüsse willen, welche sie, die eine geschichtliche Entwickelung hat, wie keine andre, für die Einsicht in den Entwickelungsgang der Sprache überhaupt darbietet, höchst einflußreich und bildend. Wir wollen doch ja nicht um der leicht erkennbaren Vorzüge des Griechischen und Römischen willen die weniger zu Tage liegenden des Deutschen übersehen, und den Mitgenuß der durch Grimm eröffneten Einsicht unsern Schülern nicht mißgönnen und vorenthalten. Wir treiben auf unsern Gymnasien (und zwar auch auf den Realgymnasien!) so viel Sprache, und wir wollten die tiefsten und klarsten Confessionen, welche gerade die unsrige über sich ablegt, während die andern über die wichtigsten Fragen beharrlich schweigen, abweisen?

In Secunda aber wird dieser Unterricht am schicklichsten begonnen, theils wegen der Analogie des Mittelhochdeutschen mit dem homerischen Dialekte, des Nibelungenliedes mit dem Homer, theils weil der Secundaner die Paradigmen (bei denen man jedoch natürlich alles zu Specielle der Erwähnung bei der Lectüre aufzusparen hat) bereitwilliger lernt als der Primaner, endlich, weil zu befürchten stünde, daß, wenn man das Altdeutsche ganz für Prima aufsparen wollte, in dieser Classe die Einführung in große Kunstcompositionen unsrer modernen Literatur, diese höchste Gymnastik des Geistes auf der Schule, gerade zu einer Zeit, wo der Schüler am reifsten dafür ist, von

einer rein gelehrt-philologischen Betreibung des Altdeutschen verdrängt würde.

In Prima muß sich die altdeutsche Grammatik und Lectüre allerdings noch fortsetzen, die eigentliche grammatische Hauptaufgabe aber bildet eine Propädeutik der Sprachphilosophie. Diese muß als ein integrirender Bestandtheil eines vollständigen Lectionsplanes der Prima gelten. Die jahrelange immer bewußtere Beschäftigung mit mehreren sehr eigenthümlichen und geistreichen Sprachen bliebe sonst ohne Abschluß; denn daß nur bei vorkommenden Gelegenheiten Blicke in jenes Gebiet geworfen werden, was allerdings zur Anregung und zur nachdrücklichern Erweckung des Bedürfnisses und Dranges nach Einführung in die Sprachphilosophie nöthig ist, reicht nicht aus. Die empirische Basis bilden alle bisher betriebenen Sprachen, (wozu nur noch einzelne, vorzüglich aufschlußreiche, durch Beispiele veranschaulichte Mittheilungen aus den über den Schulkreis hinausliegenden Arbeiten von Grimm, W. v. Humboldt, Bopp und Andern hinzutreten,) am meisten aber die deutsche, als die für Geschichte der Sprachentwickelung gehaltreichste. Die Betreibung des Deutschen nach seinen verschiedenen Entwickelungsstufen hat das Interesse für historische Grammatik, die vielfältige Hervorhebung von Identität und Differenz in Griechisch, Lateinisch, Deutsch, Französisch, das für comparative geweckt *); jetzt öffnet sich die Perspective in die philosophische Grammatik, welche selbst die historische und comparative zu ihrer Voraussetzung hat. Der Lehrer läßt möglichst die Schüler selbst finden und das Gefundene ordnen. Einen fragmentarischen Charakter freilich müssen die Errungenschaften dieser

*) Genau genommen ist auch die historische Grammatik comparative Grammatik, nur nicht mehrerer verschiedener Sprachen, sondern Einer in sich nach Perioden verschiedenen Sprache.

Lectionen behalten, aber das erworbene mannichfaltige grammatische Wissen bleibt doch nicht in seinem gleichgültigen Nebeneinander, sondern wird in einen Gährungsstand versetzt, durch welchen im Schüler die Ehrfurcht vor dem Ringen und Arbeiten auf diesem Gebiete, das Interesse für die Lösung großer Probleme dieser ihm scheinbar so wohl bekannten Sphäre erweckt wird. Wollen wir eine nicht bloß aufflackernde, sondern fortlodernde Flamme der Begeisterung für wissenschaftliches Streben entzünden, so wird dieß auf dem Gymnasium kaum durch etwas andres so durchgreifend möglich sein, als durch eine zweckmäßige Betreibung der Propädeutik der Sprachphilosophie, welche eine Reihe der glänzendsten wissenschaftlichen Großthaten dem erstaunten Blicke darbietet. —

Für Prosodik und Metrik, für Rhetorik und Poetik gilt dieselbe Methode wie für die ausführlich besprochene Grammatik. Auch hier muß aus der Beobachtung eines Gegebenen, das einen lebendigen Eindruck gemacht, die Theorie hervorwachsen; auch hier kömmt es nicht an auf Vollständigkeit und gleichmäßige Ausführlichkeit. In den untersten Classen beschränkt man sich auf die hervorstechendsten Unterschiede, in den obersten vertieft und erweitert sich die Beobachtung. Der Universität wird nicht vorgegriffen; ihr bleibt die wissenschaftliche Ableitung dessen, was auf der Schule gefunden und zusammengestellt worden, aus dem Wesen des Geistes und seiner Entwickelung. Der Umfang, in dem alle diese verschiedenartige Theorie betrieben wird, bestimmt sich nach der Lectüre und nach dem Maaße der Wichtigkeit. Am kürzesten wird man sich fassen mit der Prosodik; die Hauptansichten von Klopstock, Voß, Moritz, Schlegel, — für die frühere Zeit das Wichtigste von dem, was sich bei Koberstein findet, — und die Praxis unsrer bedeutendsten Dichter — das genügt; auch in Metrik wird man sich auf die üblichsten Maaße beschränken, sorgfältig aber bemüht sein,

den Sinn für den ästhetischen Charakter derselben zu schärfen und zu entwickeln. Für Rhetorik wäre sehr zu wünschen eine Zusammenstellung des Wesentlichsten, in Form einer Chrestomathie aus den Schriften der antiken Rhetoriker, mit Angabe von Belegen aus alten und neuen Rednern; mit den Tropen wollen wir die Schüler ja nicht zu sehr plagen, am allerwenigsten danach arbeiten lassen. Die Lectüre eines solchen Buches würde nach Prima fallen, damit der Schüler schon eine Fülle concreten Stoffs und eigener Abstractionen mitbrächte. Mit Rhetorik wird Poetik wechseln, in Metrik dagegen und Prosodik kann schon in Tertia ein eigentlicher Cursus beginnen, und in Secunda im Ganzen zu Ende gebracht werden.

Die Geschichte der deutschen Literatur erfordert einige nähere Bemerkungen. Daß auch hier Anschauungen vorausgehen müssen, versteht sich wohl von selbst; sonst liefe ja der Schüler Gefahr, entweder durch eine bloße Masse von Namen, Titeln und Jahreszahlen niedergedrückt, oder durch ästhetisch-geschichtliche Entwickelungen, die für ihn nur leerer Schall wären, zu nebulosen Vorstellungen und zugleich zu dem Hochmuth eines vermeinten tiefen Wissens verleitet zu werden. Durch jene Nothwendigkeit wird die Menge des Mitzutheilenden schon sehr beschränkt; aber noch aus einem zweiten Grunde ist Beschränkung unerläßlich. Mag die Lectüre der Schüler auch noch so umfangreich sein, im Verhältniß zu den Schätzen unsrer Literatur, welche in einer eigentlichen Geschichte, selbst einer gar nicht ausgedehnten, zur Sprache kommen müssen, kann sie immer nur sehr gering sein. Ja es ist nicht einmal wünschenswerth, daß der Kreis der Bekanntschaft durch Chrestomathieen und durch noch außerdem in den Stunden erfolgende Mittheilung von Proben sogar sehr erweitert werde. Denn in dem Maaße als eine Erweiterung auf diesem Wege stattfindet, in dem Maaße nimmt die Möglichkeit anhaltender Lectüre einiger

weniger vorzüglich bedeutender Werke ab. Wer so gar viel Proben kennen lernte, für den würden diese Mittheilungen den Charakter von Proben ganz verlieren, denn ein Eindruck würde den andern verdrängen und auslöschen; das Resultat wäre ein **bellum omnium contra omnes**, nicht ein friedliches Zusammengehen dieser tausendfachen Individualitäten zu einem Gesammtbilde. Auf der andern Seite würde doch auch wieder die Fixirung auf bloß Einen Schriftsteller, — selbst wenn dieß Göthe wäre, — oder gar auf bloß Eine Schrift unzweckmäßig sein. Die Contraste beleben eben so sehr das Interesse, als sie lehrreich für das Verständniß jedes Einzelnen sind. Doch wozu die Schwierigkeiten weiter in's Einzelne verfolgen? Das zweckmäßigste Verfahren möchte wohl folgendes sein. Man gebe scharfgezeichnete Umrisse der Bewegung im Ganzen und Großen! — mit charakteristischen Belegen; sodann eine nähere Zeichnung von den einflußreichsten Schriftstellern; endlich eine detaillirte Geschichte und Entwickelung des Lebens und der Leistungen von Lessing, Schiller und Göthe, an welche sich eine Menge secundärer literarischer Erscheinungen von selbst anschließen; diese Darlegung wird, wie sich von selbst versteht, wieder für die den Schülern bekannten und für ihre geistige und sittliche Bildung vorzüglich wirksamen Werke ausführlicher, für andre, wenn auch an sich noch so bedeutende, kürzer ausfallen müssen; die mannichfachen Verhältnisse jener Männer zu Zeitgenossen, die Einwirkung, welche sie von ihrer Zeit erfahren, und auf dieselbe geübt, die Bedeutung, welche sie noch jetzt für die Nation haben, — alles dieß werde möglichst lebendig geschildert. So erhalten die Schüler zwar nichts weniger als eine vollständige und eigentliche Literaturgeschichte, die aber auch eben so wenig nöthig als möglich ist, wohl aber eine allgemeine Vorstellung, wie die von ihnen gelesenen Werke aus einem Ganzen der Literaturbewegung hervorgegangen sind, und eine

Anschauung von dem Arbeiten und Ringen großer Geister. Eben so, wie mit dem Studium der Literatur werke auf der Schule nur erst ein Anfang gemacht werden kann, dieses erst beginnende Studium aber schon so ernst, anziehend und bildend sein muß, daß es für den Schüler eine innerliche Nöthigung zur Fortsetzung desselben auf der Universität und im spätern Leben enthält, eben so kann auch mit dem Studium der Literaturgeschichte nur ein Anfang gemacht werden, dieser aber muß einladend genug sein zur spätern Fortsetzung, und wird es gerade dann sein, wenn auf eine gar noch nicht hier statthafte Vollständigkeit ganz Verzicht geleistet, wenn überhaupt (ähnlich wie bei der Philosophie der Sprache) nicht sowohl auf eine Geschichte der Literatur, als vielmehr auf eine Propädeutik dazu ausgegangen wird, und wenn der Schüler, wie bei dem angegebenen Wege möglich ist, die literarhistorische Belehrung vielfach aus dem Studium der Schriftsteller selbst sich zu suchen, sich seine Geschichte zum Theil selbst zu erarbeiten bekömmt. — Uebrigens sind diese Mittheilungen bis auf die neueste Zeit fortzuführen; wollte man mit Schillers Tode endigen, so würden die Schüler für die spätern Erscheinungen, die doch den wenigsten ganz fremd bleiben würden, gerade ganz ohne sichernde Leitung dem Ungefähr preisgegeben sein, und auf der Universität gegen die gewaltigen Bewegungen der neuern Literatur stumpfsinnig sich abschließen, oder von deren gänzlicher Neuheit betäubt zu einem haltlosen Taumel fortgerissen werden. Mag es gerade bei der Behandlung unsers Jahrhunderts vorzüglich schwer sein, das rechte Maaß und die rechte Discretion zu beobachten, aus der Schwierigkeit folgt nicht, daß man sich diese Verpflichtung ersparen dürfe. — Daß die deutsche Literaturgeschichte nach Prima gehört, bedarf keiner Erwähnung, wohl aber, daß schon in Secunda sehr viel dafür geschehen kann, und geschehen muß, durch die Mittheilung [der wichtigsten und interessantesten bio-

graphischen Notizen über die Schriftsteller, von denen Stücke gelesen und erklärt worden.

Noch habe ich zweier Disciplinen zu gedenken, die zwar nicht in so wesentlicher Verbindung mit dem deutschen Unterrichte stehen, aber doch, wie mir scheint, am besten dem Lehrer des Deutschen zufallen. Die Logik (die formale natürlich) ist neuerdings in Preußen möglichst dem Lehrer der Mathematik überwiesen worden; der Grund leuchtet ein. Aber wird nicht darüber leicht der praktische Einfluß, den diese Disciplin auf die eignen Arbeiten der Schüler üben kann, verloren gehen? Auch an Interesse würde sie, die sonst dem Schüler leicht sehr trocken erscheint, bedeutend gewinnen, wenn sie in Verbindung mit den eignen Productionen gesetzt würde und den Charakter einer Hülfswissenschaft für dieselben annähme. Ueberdieß ist der ganze theoretische deutsche Unterricht nach der hier vorgeschlagenen Methode eine fortgesetzte praktische Erläuterung der Logik, so daß sich die Gesetze derselben zuletzt ganz von selbst aus der Reflexion auf das befolgte eigne Verfahren herausstellen müßten. Und zwar möchte am rathsamsten sein, sie nach Secunda zu verlegen. Für zu schwer wird sie, wenn der Schüler vorher vier Classen hindurch praktisch tüchtig in ihr geübt, auch bei schicklicher Gelegenheit vielfältig schon theoretisch damit bekannt gemacht worden, Niemand halten; und interessant ist sie für die Secunda jedenfalls in höherem Grade, als für die Prima, welche schon inhaltsvollern Gebieten der Philosophie näher gerückt ist. Die Psychologie dagegen, die natürlich dann auch nicht dem Lehrer der Mathematik zufallen könnte, wäre für Prima aufzusparen, und könnte gerade, ohne den Charakter einer empirischen Wissenschaft aufzugeben, näher der Philosophie zuführen.

Wie sich die philosophische Sprachlehre zu den gesammten vielfachen sprachlichen Schulstudien verhält, ähnlich würde sich

eine Encyklopädie der gesammten Schulwissenschaften zu diesem noch größern und umfassendern Kreise verhalten. Meines Wissens fehlt sie in allen Lectionsplänen. Und doch gebricht es damit an dem eigentlichen Abschluß des ganzen Gymnasialunterrichts! doch würde gerade diese Lection am meisten geeignet sein, von der Schule zur Universität überzuleiten, indem das ganze in einem Zeitraum von neun bis zehn Jahren erworbene Wissen in seinen wesentlichsten Puncten nochmals wiederholt und in einen ihm gemäßen Zusammenhang gebracht würde. Auch schlösse sich hieran am schicklichsten eine allgemeine vorläufige Belehrung über Inhalt und Aufgabe der wichtigsten Disciplinen der einzelnen Facultäten der Universität. Wenn es durchweg darauf ankömmt, in möglichst heuristischer Methode einen wissenschaftlichen Erwerb herbeizuführen, ferner diesen Erwerb aus der anfänglichen Aggregatform mehr und mehr zu der höhern Form innern Zusammenhangs sich erheben zu lassen, so ergiebt sich ganz von selbst die Nothwendigkeit der geforderten Ergänzung, als des Abschlusses und Gipfels der theoretischen Bildung. Und von wie tiefer und nachhaltiger sittlicher Wirkung müßte diese Lection sein, in welcher sich der Schüler zum Schluß seiner Schullaufbahn eine Gesammtrechenschaft über dieß Vielfache, das er getrieben und gelernt, zu geben veranlaßt und angeleitet würde! Könnte er eine inhaltsvollere Mitgift für die Universitätszeit erhalten? — Aber, wo sind die Lehrer, die dieser Aufgabe gewachsen wären? Davon wird später zu reden sein. Jetzt habe ich nur noch einige Themen beizufügen, zum Beleg, wie auch die in diesem Kapitel besprochenen theoretischen Gebiete in engen Zusammenhang mit der Production gebracht werden können.

Sexta: Bei welcherlei Formen der deutschen Conjugation sind am leichtesten Versehen möglich bei der Uebersetzung in das Lateinische? — Quinta: Auseinandersetzung der Bedeutung

der deutschen Vorsylbe „be." — Quarta: Welche Versehen begeht man am leichtesten, wenn man deutsche Nebensätze in lateinische Participialfügungen umzubilden hat? — Tertia: Welches sind die Hauptverschiedenheiten der lateinischen und der deutschen Sprache in der Bezeichnung der **oratio obliqua**? — Secunda: Ueber die Schwierigkeit, welche beim Uebersetzen lateinischer Prosa ins Deutsche die Verschiedenheit der Wortstellung beider Sprachen hervorbringt. — Prima: Ueber Pasilalie und Pasigraphie. Ueber den militärisch-juristischen Charakter der römischen Sprache. Ueber die Abweichungen von der strengen Logik in der griechischen Syntax.

Ueber den Charakter der **ottave rime**, der Terzine, des Sonetts. — Ueber die Anwendung des Trochäus im Hexameter. — Ueber den Unterschied der prosodischen Geltung der Sylben im Deutschen und in den alten Sprachen. — Ueber die Anwendung von Refrainzeilen. — Ueber die Verwandtschaft der Beredtsamkeit mit der Lyrik. — Ueber den Briefstyl. — Ueber die Einheit der Zeit und des Ortes im Drama. — Das Freundschaftsverhältniß zwischen Göthe und Schiller. — Die Verstöße gegen die Logik in der alten Tabelle der Redetheile. — Auseinandersetzung der Beziehung der einzelnen bisher betriebenen Disciplinen zu einander. (Geschichte und Geographie. — Geographie und Naturkunde. — Mathematik und Naturlehre. — Politische Geschichte und Literaturgeschichte. — Sprache und Literatur. — Die Wissenschaften der Natur und die Wissenschaften des Geistes.) — Eine Menge ähnlicher Themen werden Jedem leicht beifallen.

Productionen, die auf Beobachtung des Lebens gegründet sind. — Allgemeine Bemerkungen über die auf Entwickelung des Productionsvermögens berechneten Uebungen.

Nur zu leicht kann es geschehen, daß das Aufnehmen und das Hervorbringen, gleich als hätten beide Thätigkeiten gar nichts Gemeinsames, gleichgültig neben einander hinlaufen; in eine lebendige Beziehung, in ein wahrhaft naturgemäßes Verhältniß treten sie, wie wir sahen, wenn die Aufgaben zu mündlichen Vorträgen, wie zu schriftlichen Arbeiten aus der Lectüre, so wie aus den mannichfachen auf der Schule betriebenen Wissenschaften entnommen werden; namentlich in einer wohl gewählten und anregend besprochenen Lectüre haben wir die ergiebigste und befruchtendste Quelle für die allmähliche Entwickelung des eigenen Productionsvermögens der Jugend erkannt. Doch ist darüber einer andern Quelle nicht zu vergessen, welche für spätere Jahre von vorzüglicher, für die Schulzeit nur von untergeordneter Bedeutung ist, dennoch aber auch für diese frühere Lebensperiode mannichfachen Gewinn gewähren kann. Wir meinen die aufmerksame und sinnige Betrachtung dessen, was außer uns und in uns vorgeht. Zunächst und ausführlicher sprechen wir von der Beobachtung des erstern, die auf

der Schule vorherrschen muß. Allerdings führt der tüchtige Schüler überwiegend ein Leben in Büchern, und er wird dadurch, wenn diese anders rechter Art sind und in rechter Art gelesen werden, dem Leben keineswegs, wie man wohl oft kann äußern hören, entfremdet, vielmehr, da die rechten Bücher nichts Anderes enthalten, als ein höchst mannichfaltiges, nur in eine höhere und klarere Fassung gebrachtes Leben, nur der Oberflächlichkeit des gemeinen Lebens entrückt. Dennoch darf auch die Anknüpfung an das unmittelbar ihn umgebende Leben nicht ganz unterbleiben. Er ist ja doch nicht immer an das Buch gekettet, und soll es nicht sein; er sieht so Vieles um sich herum vorgehen, das ihn eine Weile reizt und beschäftigt, ja man müßte für Viele wünschen, daß sie noch weit mehr zu sehen bekämen. Diese Anregungen aber sind, wenn sich nicht die Schule ihrer bemächtigt und sie in den Kreis ihrer geordneten und wohlberechneten Einwirkung hineinzieht, für manche Schüler nicht mächtig genug, für viele andere zu mächtig, in beiden Fällen aber ohne die rechte Wirksamkeit. Man nöthige durch ansprechende Fragen und Aufgaben zu einer lebhaften Hinwendung nach außen, aber auch zugleich zu einer Fixirung dessen, was die Außenwelt bietet, und zu einer der jedesmaligen Altersstufe angemessenen Verarbeitung des Wahrnehmbaren zu Gesammtbildern, und man wird die in sich träumerisch versunkenen Naturen aus dieser resultatlosen Dumpfheit herausreißen, die lebhaft um sich blickenden, aber flatterhaften und zerstreuten zur Stetigkeit und Sammlung zwingen, und für beide Theile ein gesundes Verhältniß zur Außenwelt einleiten. So wird ein leichterer Uebergang in die Praxis eines bestimmten Berufes für die Zukunft immer offen erhalten, und doch zugleich durch die gründlich verarbeitende Beschäftigung mit den Gegenständen, welche dem gewöhnlichen Blicke nur dem Staube der Schule anzugehören und aller praktischen

Bedeutung ganz zu entbehren scheinen, dem künftigen thätigen Leben ein tieferer Inhalt, ein höherer Standpunkt und würdigere Ziele gesichert. Die Hauptsache müssen allerdings immer diese letztern Beschäftigungen bleiben, die Hauptbasis auch für die Entwickelung der Production; ja in gewissem Sinne die einzige. Denn die Verarbeitung des mannichfaltigen sich von außen herandrängenden Stoffes zu einer klaren und geordneten Gesammtanschauung ist immer nur möglich durch vorangegangene Bildung an Mustern solcher Verarbeitung. Der Schüler würde ohne diese Basis trotz aller Bemühungen des Lehrers den Stoff nur tumultuarisch aufraffen und verworren ausschütten; die Muster, die er durch den Lehrer hat kennen und fassen lernen, werden ihn allein oder jedenfalls weit leichter dahin bringen, daß er sich müht, auch selbst die zerstreuten Wahrnehmungen zum Gesammtbilde zusammen zu fügen, welches man gern anschaut und mit Leichtigkeit festhält.

Es findet aber auch für Aufgaben, die aus diesem Gebiet entnommen sind, schon für die untern und mittlern Classen eine mannichfache Stufenfolge statt. Die erste Classe würden solche bilden, bei welchen sich das wahrnehmende und darstellende Subject gänzlich dem Object unterordnet, ja ächt episch ganz unsichtbar ist. Dahin gehören die reinen Beschreibungen des außer uns Befindlichen, sowohl des Ruhenden, als des Bewegten und Vorübergehenden*). Sie können gerichtet sein **1**) auf einzelne natürliche Gegenstände oder Kunstproducte; (ein Wagen, — verschiedene Arten von Wagen;) **2**) auf Lo-

*) Die Darstellung vorübergehender Scenen ist von besonderer Wichtigkeit, da dergleichen wohl von den Knaben mit gieriger Lust angesehen, oder richtiger angegafft werden, aber, wenn man sie nicht ausdrücklich auffassen und in gehöriger Folge fixiren läßt, flüchtig vorüberrauschen, und nur verworrene Bruchstücke eines Bildes, nicht aber ein volles, klares Bild in der Seele zurücklassen.

calitäten in und außer dem Hause; (eine Handwerksstätte, — ein Bauerngut;) 3) auf Leben und Verrichtungen der Menschen; das Thun eines bestimmten Handwerkers vom ersten Beginn der Arbeit bis zur Vollendung des beabsichtigten Werkes; — (Leben und Thun des Landmanns in den verschiedenen Jahreszeiten. — Die wichtigsten Gartenarbeiten;) 4) Lebensscenen, die zu kleinen Genrebildern Anlaß geben; (Weihnachten; — ein Vogelschießen; — ein Jahrmarkt;) — 5) auf Gemälde, welche ähnliche, ansprechende und leicht verständliche Scenen künstlerisch gruppirt darstellen; 6) auf zusammengesetztere Knabenspiele.

Bei manchen Themen der bezeichneten Arten ist die in der Darstellung zu beobachtende geordnete Folge schon durch eine äußerlich wahrnehmbare geordnete Folge in den Theilen des zu schildernden Objectes oder in den einzelnen Verrichtungen des Arbeiters, deren Endresultat das beabsichtigte Product ist, gegeben; diese führen einen geregelten Gang fast von selbst mit sich; dergleichen Themen fleißig bearbeiten zu lassen ist um so räthlicher, da das an solchen erwachende Bedürfniß strenger Ordnung sich natürlich auch auf andere später zu behandelnde überträgt, in denen die Ordnung nicht eine äußerlich wahrnehmbar gegebene, sondern eine gedankenmäßige ist. Bei andern der genannten Arten ist die Ordnung nicht gegeben; die Schilderung z. B. eines Jahrmarktes (die wohl noch jeder Schüler zu entwerfen gehabt hat, und mit Recht!) könnte dieß bunte Leben von den ersten vorbereitenden Momenten, dem Aufschlagen der Buden an bis zu dem Aufhören jener die Kinderphantasie mächtig anregenden, schnell kommenden, schnell verschwindenden Zauberwelt vorführen; sie könnte aber auch uns während des Höhepunctes jenes Treibens zum Thore ein und nach und nach die ganze Herrlichkeit durchwandern lassen; es ließe sich ferner aus dem Fenster eines glück-

lich gelegenen Hauses aus die Zeichnung entwerfen. Aufgaben dieser Art sind schon schwerer; es kostet Mühe, die Schüler dahin zu bringen, daß sie die einmal gewählte Anlage standhaft durchführen und nicht aus einer in die andere hineinfallen. —

Einer besondern und ausdrücklichen Empfehlung werth ist die sechste Art der angeführten Aufgaben: die Beschreibung zusammengesetzterer Knabenspiele. Natürlich müssen sie den Schülern praktisch geläufig sein; dann machen sie sich gern dran, weil das Interesse an der Sache und die anscheinende Leichtigkeit der Erfüllung der Forderung sie lockt, und — der Lehrer hat an den Leistungen einen rechten Probirstein für Anlagen und Entwickelung der jungen Arbeiter. Zu schwer sind solche Beschreibungen deßhalb nicht, weil sie auf etwas ganz Bekanntes gerichtet sind, und doch sind sie schwer genug, um übend und bildend zu sein. Diese ihre eigene Thätigkeit sich zum Object zu machen, sie in ihre einzelnen Momente zu zerlegen, und diese ohne Lücke, ohne Sprung, wie ohne Nachholung des Vergessenen an unrechter Stelle, darzulegen, fällt gerade deßhalb den Knaben nicht leicht, weil sie praktisch ganz und gar darin leben, mit ihrer ganzen Seele darin aufgehen. Setzen doch selbst Erwachsene sehr gewöhnlich unbewußt dieß oder jenes voraus, wenn sie die klare Vorstellung von einem Spiele Jemandem, der es noch nicht kennt, geben sollen, ja entziehen sich am liebsten ganz dieser unbequemen Zumuthung, und laden statt dessen ein, lieber gleich das Spiel zu beginnen, wo denn der Nichtkenner theils nach dem Einzelnen fragen mag, theils gelegentliche Belehrung erhält.

Eine zweite Classe von Themen würden solche bilden, in denen die Person des Schreibenden hervortritt, dieser also an sich zu denken hat, jedoch nicht so, daß er aus dem Flusse der Anschauungen sich heraus- und ihnen gegenüberstellte, und auf

Grund derselben sich Fragen aufwürfe und löste, die für ihn als Denkenden Interesse haben, sondern so, daß er in jenem reflexionslosen Zuge bleibt, aber mit seiner Person (er allein, oder in Gemeinschaft mit Andern) das Subject der Schilderung bildet. (Ein Spatziergang, eine kleine Reise.) Viele der kurz vorher besprochenen Themen könnten durch eine leichte Modification so gewendet werden, daß sie unter die jetzt erwähnte Rubrik fielen.

Es können aber auch drittens (man vergleiche den ähnlichen Fall bei der Lectüre) solche Lebensanschauungen zum bloßen Material herabgesetzt werden, wenn man nahe liegende Fragen aufwirft, bei welchen sich der Schüler vorher jene zu vergegenwärtigen hat. (Durch welche Mittel wird ein lebhafter Handelsverkehr möglich? — Zusammenstellung der hauptsächlichsten Handwerke nach ihrer Verwandtschaft.) Auch die eben erwähnten Themen würden hierher fallen, wenn sie anders gefaßt würden, so daß sie nicht bloß aufmerksame Anschauung, sondern Nachdenken in der Verwendung derselben zur Beantwortung einer gestellten allgemeinern Frage in Anspruch nehmen. (Wie wird ein Fremder es anzufangen haben, wenn er in möglichst kurzer Frist — für Geübtere könnte man noch hinzufügen: und in der vortheilhaftesten Beleuchtung — die schönsten Spaziergänge unsrer Stadt kennen lernen will? — Welcherlei Gegenstände bieten sich besonders bei einer Gebirgsreise dar?)

Durch ihre Beziehung auf das Leben gehört auch hierher eine Art von Themen, auf welche wohl nicht selten in Bürgerschulen zu viel, in Gymnasien gar zu wenig Gewicht gelegt wird. Auch auf letzteren dürfen nicht ganz fehlen Aufsätze, wie sie im gemeinen Leben oft vorkommen. Ich meine zunächst solche, die bei einem ganz äußerlichen Zweck ihr ganzes Verdienst einzig in Sprachrichtigkeit, Bestimmtheit und Kürze zu suchen haben, wie Anzeigen in öffentlichen Blättern, die ja

oft verkehrt und lächerlich genug ausfallen. Billig ist hier einige Rücksicht zu nehmen auf diejenigen Gymnasialschüler, welche frühzeitig die Schule verlassen und in das bürgerliche Gewerbleben übergehen. Aber es fällt auch hierher hinsichtlich des conventionellen Elementes, des Gebundenseins an bestimmte Formen, so wie des etwaigen geschäftlichen Zweckes die Uebung im Briefschreiben; in andrer Hinsicht freilich läßt gerade diese Schriftgattung die größte Mannichfaltigkeit des Inhaltes und des Tones zu. In den dafür gültigen Formen die Schüler fest zu machen, so daß sie bei vorkommenden äußern Anlässen keine albernen Verstöße begehen, wie sie aus Mangel an Herzenstheilnahme, und mithin auch an Aufmerksamkeit, selbst guten Schülern entschlüpfen können, wird man um so weniger versäumen dürfen, da mit geringem Zeitaufwand die nöthige Anweisung und Uebung erfolgen kann. Zu hüten aber hat man sich Briefe aufzugeben, die eine Empfindung aussprechen sollen. Die Empfindung, welche wirklich vorhanden ist, wird sich schon im jedesmaligen Falle, wenn sonst die nöthige Denk- und Sprachbildung nicht mangelt, ohne Dressur, und gerade dann erst wahrhaft und ächt auszusprechen vermögen. Dagegen wird kein Nachtheil zu besorgen sein, wenn die Briefform dann und wann als Einkleidung für reale Darstellungen gewählt wird; diese fallen bei der Vergegenwärtigung eines bestimmten Individuums, dem die Mittheilung bestimmt wird, manchen Schülern leichter wegen der größern Verwandtschaft mit der mündlichen Darstellung.

In den obern Classen ergeben sich gleichfalls aus der Beobachtung dessen, was der Schüler um sich sieht, sehr schickliche Themata, welche ihn durch Anschauung in die Welt hinein und durch Denken in das geistige Gebiet zurückführen *). Ich gebe auch hier einige Themata. Ueber den verschiedenen Ein-

*) Hier braucht, wie sich von selbst versteht, nicht mehr Alles mit eigenen Augen gesehen zu sein. Das Anschauungsvermögen muß durch die

druck, welchen Städte nach der Verschiedenheit ihres Charakters auf den Reisenden machen (oder etwas anders ausgedrückt: Versuch, die Verschiedenheiten in der Physiognomie der Städte auf gewisse Hauptformen zurückzuführen, wobei denn Alter und Bauart, Lage, Bestimmung, Beschäftigung des überwiegenden Theiles der Einwohnerschaft und dergl. in Rücksicht kommen). Der Mensch im Kampfe mit der Natur; der Mensch als friedlicher Herrscher der Natur; das Wasser und der Mensch; die Eisenbahnen; über die Verschönerung der Umgebung von Städten und Dörfern; über Volksfeste; über Kunstvereine; über Reisen (Verschiedenheit der Zwecke, Verhältniß zur Bildung des Einzelnen und der Völker 2c.) oder specieller über Entdeckungsreisen; (wo die Frage etwa so gestellt werden kann: welche Eigenschaften setzt eine Entdeckungsreise in dem, welcher sie unternehmen will, voraus?) über allgemeine Wehrpflichtigkeit; über gymnastische Uebungen; über das Poetische mancher Handwerke, (was ein ganz besonders interessantes und höchst reiches Thema ist, und schicklich auch mehrfach specialisirt, und so vertheilt werden kann;) über die Abhängigkeit der Lebensweise von der Berufsthätigkeit; welche Vortheile bietet eine große Stadt für die Bildung? — Diese Themen sind alle der Art, daß sie dem Schüler nicht gestatten sich mit vagen Allgemeinheiten zu begnügen, daß sie ihn nöthigen sich concreter Bestimmtheiten der Sache zu bemächtigen.

In obern Classen kann man aber auch bereits einen Anfang der Reflexion auf das eigne Innere (wie es gegenwärtig ist, oder früher gewesen) fordern; doch werden solche Themen

---

bisher besprochenen Uebungen (auch durch ein Miteingreifen des Zeichenunterrichts) so weit gebildet sein, daß es durch Lectüre und durch mündliche Mittheilung, zumal wenn noch Zeichnungen vorgelegt werden können, sich auch von entfernten sinnlichen Gegenständen eine richtige und deutliche Vorstellung zu machen im Stande ist.

immer nur sehr sparsam auftreten dürfen, und gleich eine solche Fassung haben müssen, daß nicht etwa ein naseweises, altkluges Wesen dadurch gefördert wird. Ferner sind natürlich bei vorgerückterer Bildung auch Aufgaben statthaft, die gleich sehr auf Lectüre wie auf eigener Lebensanschauung beruhen. Von beiden Arten noch einige Beispiele. Woher rührt das Interesse, welches das Knabenalter an der Geschichte des Robinson nimmt? Wie kömmt es, daß Biographieen vielen Menschen die liebste Lectüre sind? Wie kömmt es, daß wir auch Biographieen von geschichtlich nicht bedeutenden Menschen gern lesen, und in welchen Fällen geschieht dieß? Woher die Liebe und Verehrung, welche Schiller auch in den nicht eigentlich ästhetisch gebildeten Ständen der Nation gefunden hat?

Auch Themen von einer allgemeineren Fassung werden gegen den Schluß der Schullaufbahn hin statthaft sein, wenn nur immer dafür gesorgt ist, daß der Schüler bei dem der Ausarbeitung vorhergehenden Suchen nach concreten Belegen auf ein Material stößt, das ein vorzüglich lebendiges Interesse einzuflößen geeignet ist. Vergegenwärtigen wir uns einmal den Standpunct, auf den er (natürlich eine wohleingerichtete Anstalt mit guten Lehrern voraus gesetzt) gegen Ende seines Schullebens gelangt sein kann. Er hat durch die geschichtlichen Vorträge, so wie durch seine geschichtliche Lectüre außer andern Vorgängen namentlich auch eine Menge Kriege kennen lernen, die verschiedenen Motive, aus denen sie entspringen, die Erscheinungen, welche dieselben begleiten, die mannichfaltigen Folgen, die sie nach sich ziehen, wahrgenommen. Er hat eine Reihe Dichterwerke studirt; die Lebensverhältnisse mancher großen Dichter, die Kämpfe, die sie nach außen und nach innen zu bestehen gehabt, ihre Stellung zu ihrer Zeit sind ihm bekannt geworden. Eine Menge hervorragender Männer in allen Fächern sind ihm vor der Seele vorübergezogen, viele davon durch

anschauliche, lebensvolle Biographieen näher getreten. Er hat in sehr vielen und verschiedenartigen Disciplinen einen festen Grund gelegt. Die Religionsstunden haben ihn auf eine Menge sittlicher Probleme aufmerksam gemacht, seine Sympathie für diese erweckt, sein Denken darüber aufgeklärt. So muß er denn nun auch Themen, wie etwa die nachstehenden sind, so weit gewachsen sein, daß sich in ihrer Beantwortung mannichfache Kenntniß, und fleißige Verarbeitung derselben, ein gesunder Sinn, der wesentliche Gesichtspuncte zu treffen, Unwesentliches davon zu unterscheiden, alles Fremdartigen sich zu enthalten versteht, überhaupt eine Entwickelung des Denkens und Darstellens an den Tag legt, welche die Reife, von diesen philosophischen Vorstudien zu einer mit philosophischem Sinne unternommenen Betreibung eines Facultätsstudiums überzugehen, verbürgt.

I. **a)** Der Krieg als Wohlthäter des Menschengeschlechts. Motto: Schön ist der Friede ꝛc. Aber der Krieg auch hat seine Ehre ꝛc. **b)** Das Poetische des Kriegs. **c)** Der Krieg als Freund und als Feind der Literatur. (Der dreißigjährige und der siebenjährige Krieg ꝛc.)

II. **a)** Wie ist die Forderung Göthe's, daß jedes Gedicht ein Gelegenheitsgedicht sein solle, zu verstehen? **b)** Die Stellung des Dichters zur Wirklichkeit (mit Beziehung auf Göthe's Tasso, und auf Göthe's und Schillers Leben, so wie auf manche einzelne Sprüche, z. B.

Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt,

und

Es bildet
Nur das Leben den Mann und wenig bedeuten die Worte).

c) Was heißt idealisiren? (mit Beziehung auf Merks Ausspruch über Göthe.) **d)** Welchen Sinn hat die Forderung, daß der Portraitmaler idealisiren solle?

III. Ueber den Einfluß von Jugendeindrücken (specieller: Jugendumgebungen) auf die Entwickelung ausgezeichneter Männer.

IV. Entwickelung gehaltvoller einzelner Aussprüche, z. B. Wer nicht die Welt in seinen Freunden sieht, verdient nicht, daß die Welt von ihm erfahre; der Prophet gilt am wenigsten in seinem Vaterlande. — Ueber Sprüchwörter überhaupt; über die deutschen insbesondre; über einzelne deutsche Sprüchwörter. (Solche können wohl auch in den frühern Classen dann und wann zur Behandlung gegeben werden, doch ist die Aufgabe für abgangsreife Schüler nicht etwa zu leicht.)

V. Grundtriebe der menschlichen Natur. (Der Trieb in die Ferne und das Hangen an der Heimath; der Trieb nach Freiheit und das Bedürfniß der Autorität.) — Das Angeführte wird zur Veranschaulichung genügen.

Vielleicht sind manchen Lesern die von der Lectüre hergenommenen Themen vielfältig zu unpraktisch, zu weit abführend vom Leben erschienen; es wäre nicht zu verwundern, wenn eben denselben viele von den in diesem Kapitel aufgestellten umgekehrt als zu praktisch vorkämen. Für diesen letztern Fall noch ein Wort, mit dem sich das im Eingang dieses Abschnittes Bemerkte vervollständigt, und das wir absichtlich auf einen Platz verspart haben, wo die vorangegangene Anführung von Beispielen eine Mißdeutung des noch zu Sagenden unmöglich macht. Es scheint mir sehr wichtig, daß — nicht bloß durch Betrachtung wahrhaft poetischer Darstellungen von Scenen aus dem Familien- und bürgerlichen Leben, welche allerdings nicht fehlen darf, ja die Basis für die eigene Lebensbetrachtung abzugeben hat, sich frühzeitig der Sinn und die liebevolle Theilnahme an einfachen menschlichen Zuständen und Lebensweisen ausbilde, denen sonst der Studirende nur zu leicht entfremdet wird, die er nur zu leicht mit vornehmer Geringschätzung anzusehen sich gewöhnt, und — von denen nicht selten der angebliche Praktiker weniger weiß, als der scheinbar dem Leben und der Praxis ganz abgewandte Idealist. Natürlich ist dieser Gewinn für den sittlichen Menschen auch zugleich einer für

den ästhetischen *), und zwar in doppelter Beziehung, einestheils durch die Ausbildung der Sympathie des Gemüthes mit dem Unscheinbaren, dem menschlichen Stillleben, das nur zu oft noch als etwas Prosaisches angesehen wird, womit sich Frau Poesie nicht befassen könne, ohne ihrer Vornehmheit etwas zu vergeben; anderntheils durch die Gewöhnung der Phantasie an bestimmte, klare und geordnete Bilder. „Greift nur hinein in's frische volle Leben, Und wo ihr's packt, da ist's interessant." Dieser Ausspruch desjenigen unter unsern Dichtern, welcher selbst die zarteste Empfänglichkeit, den offensten Sinn für alles Menschliche besaß, und es durchweg, von dem drum und dran hängenden unwesentlichen Beiwerk geläutert, in den hellen, reinen Aether der Idealität zu erheben verstand, — dieser Ausspruch ertheilt auch allen diesen Themen, wenn nämlich zugleich durch Ausbildung des poetischen, d. h. des ächtmenschlichen Sinnes eine gesunde und klare Auffassung vorbereitet wird, die Berechtigung und Weihe, enthält aber zugleich die Warnung, die Wirklichkeit nicht etwa durch ihr fremde subjective Zuthaten verschönern zu wollen, und sich namentlich aller sentimentalen Ergießungen streng zu enthalten. Letzteres ist ein Punct, worauf schon bei Knaben sehr sorgsam zu achten ist. Zwar widerstrebt eigentlich die Sentimentalität der gesunden, noch in keine Spannung von Wünschen und Verhältnissen versetzten Lebensperiode des Knabenalters; allein, da noch immer nicht wenige Aeltern in Folge der Nachwirkung einer bekannten Periode unsrer Literatur, so wie des Mangels an der gesunden Luft eines öffentlichen Lebens, an sentimentalen Süßigkeiten sich zu laben, und sich Trost gegen eine Wirklich-

*) Man erinnere sich nur, wie wichtig es für Göthe geworden, daß er als Knabe in allen möglichen Werkstätten seiner Vaterstadt ganz zu Hause gewesen, Farbe und Schnitt jedes Handwerks, Abhängigkeit der ganzen Lebensweise von dem Berufe sich abgemerkt.

keit, die für sie eine ideenlose ist, zu holen gewöhnt sind, so werden nicht selten auch Kinder, wäre es auch nur durch ein Mitanhören von der Lectüre der Aeltern, in diese Krankheit einer marklosen Empfindung hineingezogen. Begreiflich ist, daß früher auch die Schulen, die ja der Herrschaft der Zeitrichtung nicht entrückt sind, oft geflissentlich dieß sieche Wesen begünstigt haben. Woher sonst die beliebten süßen Themen: Schilderung des Abendhimmels, des Sonnenaufgangs, u. s. f. Dergleichen Aufgaben sind natürlich ganz zu vermeiden, — das Talent zu ächt poetischen Darstellungen solcher Scenen wird am sichersten sich entwickeln, wenn wir immer auf recht gesunde, herzhafte Kost bedacht sind, — und bei der oben erwähnten, die allerdings auch sentimental behandelt werden können, schonungslos alle Tiraden dieser Art zu streichen. Zu Gegenständlichkeit, Sachlichkeit der Darstellung läßt gerade bei Knaben sich am ersten und sichersten der Grund legen. Wenn wir Erwachsenen wohl größtentheils erst durch einen besondern Emancipationsproceß von jenen Trübseligkeiten uns haben losmachen müssen, so wollen wir dem jungen Geschlechte doch ja nach Kräften diese Nothwendigkeit ersparen, indem wir jenes resultatlose Träumen gar nicht aufkommen lassen. —

Aber wo bleiben die moralischen Themen? Diese verlangen eine ausführlichere Auseinandersetzung, daher wir sie auf den Schluß verspart. Spielten manche der bisher besprochenen mit in das Ethische hinein, so war dieß doch nicht ihr Grundcharakter. Wir haben aber unter moralischen Themen zunächst an solche zu denken, wie man unter diesem Namen, mit einer freilich nicht in ihm liegenden Beschränkung, früherhin meistens verstand, Themen, welche die Besprechung einzelner Tugenden, Schwächen, Fehler oder Laster forderten. Bekanntlich waren dieselben in der Zeit, da man zuerst anfing der Muttersprache eine Stellung neben den beiden alten auf

dem Gymnasium einzuräumen, sehr beliebt. Wir dürfen uns darüber nicht wundern. Die Forderung der Aufnahme der Muttersprache in die Lehrpläne ging ja daraus hervor, daß man dem Selbst der eigenen Nation — und das Selbst unserer Nation ist eben ein vorzugsweise moralisches, — einen Werth zuerkannte; diese Einsicht wiederum beruhte zwar wohl auch auf dem Eindrucke, welchen die in einzelnen großen productiven Persönlichkeiten sich offenbarende eigenthümliche Geistes- und Gemüthsanlage der Nation üben mußte, sicher aber weit mehr auf der Befriedigung, welche diejenigen schriftstellerischen Leistungen jener Zeit gewährten, welche auf mittlerer und eben deßhalb dem größeren Publicum erreichbarerer Höhe der Weltbetrachtung sich bewegten*); nichts also war natürlicher, als daß man am liebsten Themata der Art gab, wie sie vorzüglich gern und ansprechend von unsern Popular-Philosophen behandelt wurden; die Hinwendung auf die Subjectivität, welche den neuen Aufschwung unserer gesammten Literatur in und nach der Mitte des vorigen Jahrhunderts charakterisirt, sprach sich auch in jener Vorliebe für moralische Themen in dem Unterricht der Jugend aus; und sie mochten wohl für um so mehr gerechtfertigt gelten, je mehr Gewinn und Förderung für die moralische Gesinnung und für Kunde des menschlichen Herzens sie zu versprechen schienen. Eine spätere Zeit hat mit ziemlicher Uebereinstimmung dieselben unnatürlich, ja sittlich bedenklich gefunden. Und im Ganzen gewiß mit Recht. Da den Schülern die nöthige Erfahrung und das Interesse für das abgesonderte Betrachten vereinzelter Seiten des menschlichen Herzens abgeht, — weßhalb gerade die

*) Es ist nicht ohne Bedeutung, daß der moralische Liebling der Nation, Gellert, auch den deutschen Styl der Studiosen zu cultiviren bemüht war.

bessern unter ihnen sich auch am meisten dagegen sträuben, — so führen sie (geringe Ausnahmen, wovon nachher, abgerechnet) fast nothwendig zu einer höchst kahlen und frostigen oder was noch schlimmer ist, zu einer altklugen und hofmeisterlichen Behandlung, und können, wenn sie gar die stehende Regel ausmachen, zu der Täuschung verleiten, als sei schon das bloße Reden von Tugend und Frömmigkeit etwas gar Besonderes, Verdienstliches und Ehrenvolles. Wenn schon das Vormoralisiren von Aeltern und Lehrern höchst unwirksam, ja vielmehr unmoralisch ist, so gilt dieß noch viel mehr von dem Moralisirenlassen, und es hilft nichts, wenn man gegen die Anschuldigung, dieß zu beabsichtigen, noch so sehr protestirt; diese Wendung zum Moralisiren wird regelmäßig der junge gezwungene Moralphilosoph zu nehmen sich gedrungen fühlen. Leider fehlt es nicht ganz an Schülern, die von Hause aus in freilich wohlgemeinter Absicht, statt zu schlichtem Thun des Rechten, zu einem fortwährenden Denken an die einzelnen moralischen Vorschriften erzogen sind. Nur zu unleidlich und widerwärtig für jedes gesunde Gefühl tritt dann ein moralisches Apartethun hervor, eitele Selbstbespiegelung, einbildische Geringschätzung der nicht so vortrefflichen Mitschüler, — im besten Falle mit großmüthigem Mitleid über sie verbunden, — und dem Lehrer gegenüber eine hochmüthige Bescheidenheit, eine anspruchsvolle, immer bemerkt sein wollende Tugendhaftigkeit. Wer auch nur Eine solche Erscheinung zu beobachten Gelegenheit gehabt, wer sich der vergeblichen Mühe erinnert, die er sich gegeben, in einem solchen Unglücklichen, der nie eine Jugend gehabt hat, dieß verkehrte Wesen zu bekämpfen, und die unterdrückten Keime frischer und natürlich freier Jugendlichkeit zu pflegen und zum Wachsthum zu bringen, der wird und kann keinen Augenblick über die Bedenklichkeit der gewöhnli-

chen moralischen Themen, deren fast nothwendiges Ergebniß ähnliche Erscheinungen sein würden, in Zweifel sein.

Wenn wir doch Ausnahmen zulässig fanden, so dachten wir dabei zunächst an solche Fälle, wo das Thema die Entwickelung einer Tugend fordert, welche ein sittliches Pathos zu entzünden im Stande ist, das den Schüler zu wahrhaft begeisterter Darstellung, ohne daß er auf rhetorische Tiraden ausginge, antreibt. Dieß setzt aber zweierlei in ihm voraus. Erstens, daß er von dem Hervortreten jener Tugend in bedeutenden Momenten, in großartigen Charakteren, die ihm durch die Geschichte oder durch schwungreiche poetische Werke vorgeführt worden sind, tief ergriffen, und von ihrer concreten Anschauung erfüllt ist, so daß er sie, wenn auch nicht praktisch geübt, doch ideell erlebt hat. Zweitens setzen sie, da sie ein unmittelbarer Seelenerguß sein müssen, dieser aber durch Unfertigkeit im Denken und durch Mangel an Herrschaft über die Sprache durchaus gehemmt werden würde, eine bereits ziemlich weit gediehene Entwickelung des Denk- wie des Darstellungsvermögens voraus. Bei Aufgaben, welche rein das Denken, nicht die Phantasie und Empfindung in Anspruch nehmen, mag sich der Schüler immerhin mit der Lösung herumplagen, bei solchen, welche ohne lebhaften Antheil des Gemüths und der Phantasie nicht mit Glück behandelt werden können, muß ihm das logische Denken, wie die Sprache schon in bedeutenderem Grade zu Gebote stehen. Es begreift sich aber leicht, daß solche Aufgaben keinem der Schüler aufgedrungen werden dürfen, daß es dem freien Entschlusse eines jeden anheimgestellt bleiben muß, ob er daran gehen will oder ein anderes für sich vorzieht.

Besser aber setzen wir an die Stelle der früher üblichen moralischen Themen (die schrecklichsten waren solche, wie: über die Schadenfreude, über die Bescheidenheit, ꝛc.) zwei andere Ar-

ten. Man wollte durch jene dem sittlichen Gefühl des Schülers Anlaß geben sich auszusprechen. Allein solche Anlässe wollen in zarterer Weise geboten sein. Das Gemüthsleben wird am unbefangensten und natürlichsten gerade dann heraustreten, wenn wir es aus seiner Innerlichkeit nicht mit Gewalt heraus nöthigen, sondern durch einen unwiderstehlichen sittlichen Impuls hervor locken. Dieß läßt sich — wir müssen in ein paar frühere Stellen zurückgreifen — auf zwiefache Weise thun. Erstens, wenn die Entwickelung eines durch Geistesadel hervorstechenden Charakters in einem poetischen Werke, oder die Charakteristik eines vorzüglichen, dem Schüler nach seinen Thaten und Leistungen bekannt und lieb gewordenen geschichtlich bedeutenden Mannes gefordert wird. Hier stellt sich die Sache noch ganz anders, als in dem eben vorher berührten Falle, wo zwar auch eine Grundlage lebendiger concreter Anschauung verlangt wurde, das Thema selbst aber ein allgemeines war, und wo eben deßhalb rathsam schien, die Annahme desselben der Neigung und dem freien Entschlusse jedes einzelnen Schülers zu überlassen. Es ist noch ein gewaltiger Unterschied, ob das Thema so gestellt wird: die Demuth als christliche Tugend, oder so: Charakteristik des Maltheserritters in Schillers Kampf mit dem Drachen. Ueber die Freundschaft so im Allgemeinen eine freie Arbeit machen zu lassen, hat immer für die Mehrzahl der Schüler sein Bedenkliches; ganz anders, wenn man auf diese abstracte Fassung des Thema's, welche natürlich auch eine abstractere Durchführung und Behandlung zur Folge haben würde, verzichtet, und vielmehr Charaktere (Uhlands Ernst von Schwaben, Möros in der Bürgschaft und ähnliche), deren Pathos eben die treue, aufopfernde Freundschaft ist, darstellen läßt. Allerdings beschränkt sich damit das Thema, welches, allgemeiner gehalten, eine bei weitem reichere und mannichfaltigere Fülle von Offen-

barungen der Freundschaft befassen würde; aber eben damit wird dem Schüler heimischer zu Muthe, eben damit kann in seiner Darstellung leichter und zwangloser die Sympathie mit jenem edeln Zuge der menschlichen Natur hervorbrechen. Er ist auf einen Boden concreten Lebens versetzt; er schaut die Idee einer bis in den Tod getreuen Freundschaft verkörpert in einer wirklichen, seine Sympathie durch ihr Geschick herausfordernden Persönlichkeit; diese bildet für ihn nicht bloß die Voraussetzung, sondern die fortdauernde Grundlage, den beständigen Anhalt; treibt es ihn, von da sich zum Allgemeinen zu erheben, so wird dieß eben ein wahrhaft Allgemeines sein, dem die ganze Kraft und Fülle individuellen Lebens einwohnt, während er bei dem umgekehrten Wege vom Allgemeinen zum Besondern leicht in gespreizte hohle Declamationen, denen veranschaulichende Beispiele nur so übel und böse nachhinkten, verfallen könnte. — Kälte bei Themen, welche das sittliche Interesse in Anspruch nehmen, ist — namentlich bei Jünglingen — ein Widerspruch; Wärme zu fordern eine Thorheit, weil der Zwang doch nur zu erheuchelter Wärme, welche schlimmer ist als Kälte, führen würde. In die Aufgabe selbst also ist der Reiz und Antrieb zu einem wahren Erguß des Innern zu legen. Und dieser Reiz, dieser natürliche Antrieb liegt eben ganz besonders mächtig in der Vertiefung in Persönlichkeiten, in welchen sich die Idee der Sittlichkeit nach irgend einer bestimmten Seite hin vollständig und begeisternd verwirklicht. Vorzüglich der Dichter, der Darsteller des menschlichen Innern, vermag in dem heranreifenden Jüngling die sittliche Denk- und Empfindungsweise eben so zu erweitern als zu vertiefen. Ueber solche Charaktere werden alle nicht ganz stumpfe Schüler auch unter sich gern ihre Gedanken und Empfindungen austauschen, während allgemeiner gefaßte moralische Themen höchstens das Interesse und das Nachdenken Einzelner unter

ihnen auf sich ziehen, die meisten aber, selbst der bessern, rathlos umhersinnen, endlich wohl etwas niederschreiben, wieder ausstreichen, wieder hinschreiben, und jeden Augenblick fest sitzen und nicht von der Stelle können; ein Wink der menschlichen Natur selbst, der vom Lehrer nicht unbeachtet bleiben darf.

Eine zweite Art zulässiger ethischer Themen ist die, bei denen auch nicht einzelne Tugenden, oder Fehler, sondern eine Gestalt der sittlichen Organisation der Wirklichkeit zu besprechen ist. Man vergleiche etwa: über das Mitleiden, über die Wohlthätigkeit, mit: über das Almosengeben, über die Kleinkinderschulen, über Waisenhäuser, über wohlthätige Anstalten überhaupt, und man wird den Unterschied gleich fühlen. Welches ganz andere Interesse haben die letztern, die da nöthigen, die Augen aufzuthun und um sich zu blicken! —

Immer aber werden auch diese beiden Arten nicht zu häufig vorkommen, nicht die Regel ausmachen dürfen.

Auffallen wird es vielleicht, daß wir gar nicht der Nothwendigkeit, den Schüler in allen einzelnen Arten prosaischer Darstellung zu üben, Erwähnung gethan, da es doch gut sei, wenn derselbe genöthigt werde, sich in allen diesen verschiedenen Arten, ja auch den Unterarten, recht ordentlich fest zu setzen Dieß halten wir aber, offen herausgesagt, für nichts als für eine ächt deutsche Pedanterie, die wohl ein Fachwerk von Rubriken, nicht aber den lebendigen Menschen, sein Bedürfniß, seinen Drang und seine Befähigung vor Augen hat. Was kann wohl dabei herauskommen, wenn die vorher gegebenen Fächer der Rhetorik zu einem so durchgreifenden Bestimmungsgrunde für die Wahl der Aufgaben gemacht werden? Was anders, als Dressur, statt Entwickelung? Wie kann ein einigermaaßen lebendiger Jüngling mit Lust und Liebe nach diesen vorher fertigen Rubriken arbeiten? Und wozu ist es

nöthig, daß man in möglichst vielen verschiedenen Arten schriftlicher Darstellung sich versuche, um für die Zukunft, wenn einmal die Veranlassung zu dieser oder jener kommt, gleich des Erfolgs versichert zu sein? Ja wird man dieß sein dadurch, daß man an sich das früher nach dem Leisten gefertigte Musterstückchen hält? Das Natürliche wird doch wohl sein, daß man nur in denjenigen Formen, welche am häufigsten vorkommen und vorkommen müssen, tüchtig geübt wird; die an diesen gewonnene Schule wird sich dann schon von selbst auf jede andere Leistung, die nicht eines besondern Talentes bedarf, übertragen. Nicht einmal auf Composition von Reden möchten wir durchaus bei Allen dringen. Es giebt ruhige Naturen, denen bei einer wackern, kernhaften Gesinnung doch jede schwungvollere Erhebung, wie sie die Aufgabe einer Rede fordert, fremd ist, und die sich nur gequält fühlen, wenn sie nun doch etwas Pathetisches hervorbringen sollen. Solchen erlasse man getrost alle Ausarbeitung von Reden! Bilden sie nur den tüchtigen Kern ihres Innern recht gründlich aus, so wird sich in spätern Lebensjahren, wenn es ihnen gilt, Andere für Realisirung von sittlichen Zwecken zu interessiren, die Beredtsamkeit, die ihnen in der Jugend fehlte, auf einmal einstellen, freilich nicht eine durch Farbenreiz bestechende, wohl aber eine durch die Kraft eindringlicher Beweisführung und den schlichten Ausdruck eines tiefen Gefühles überzeugende und siegreiche. Man könnte einwenden, daß doch die Beredtsamkeit eine Fertigkeit sei, und allerdings würde, wer nicht treffende Gedanken über Gegenstände von allgemeinem Interesse finden, ordnen und in klarer und aus dem Innern lebendig hervorquellender Sprache hat ausführen lernen, für spätere Anlässe, als Redner aufzutreten, übel berathen sein. Aber mehr noch ist Beredtsamkeit eine Tugend; aus einem sittlich wohlgeordneten, zu uneigennütziger und verständiger Theilnahme an hohen

Zwecken gebildeten Innern wird sie, wenn nur die allgemeinen Bedingungen aller prosaischen Darstellung in der Gewalt des Sprechenden stehen, schon von selbst unter dem begeisternden Antrieb des Moments auch da hervorbrechen, wo sie früher ganz zu fehlen schien. Zwingt man aber auch den nicht dazu geneigten und disponirten Schüler zu Ausarbeitung von Reden, so wird er sich, selbst wenn der Lehrer nicht so verkehrt wäre, ihn zu den rhetorischen Kunstmittelchen dressiren zu wollen, doch in seiner Herzensnoth nach den Figuren und Tropen und andern Putzmittelchen umsehen, und in der mühseligen Aneignung gewisser Aeußerlichkeiten, die nur, wenn sie ungesucht sich darbieten, Werth haben und der Wirkung gewiß sind, die rednerische Fülle und Erhebung suchen. Ganz etwas anderes ist es, wenn man, ohne an die bestimmte Form der Rede zu binden, oft neben den Themen von mehr wissenschaftlichem Charakter solche giebt, welche die Phantasie und das Gemüth in eine lebendige Bewegung zu versetzen, und mithin einen erhöhten, wärmern und farbenreichern Ton, einen rednerischen Charakter in der Darstellung hervorzurufen geeignet sind, was gar nicht bloß bei eigentlichen Reden der Fall ist. — Ohne Vergleich schlimmer aber ist es, wenn um der Vollständigkeit der Rubriken willen, welche die armen Schüler durchzupassiren haben, auch „Schönbeschreibungen," ja sogar „Schönerzählungen" ihnen zugemuthet werden. Das ist doch geradezu nichts Anderes, als sie auf die Lectüre von Romanen des gewöhnlichen Schlags hinweisen. Denn mit dem Studium von einem oder ein paar vorangeschickten Musterbildern ist es nicht gethan; ein natürlich richtiger Tact wird dem Schüler sagen, daß er, um etwas Eigenes dieser Art zu produciren, mehrfache Productionen solcher Art gelesen haben müsse, — und der Romanleser ist fertig, und — der Sentimentalität, dem Grundzug

der gewöhnlichen Schönbeschreibungen und Schönerzählungen, Thür und Thor geöffnet. Wer von den Schülern zu wirklich künstlerischen Leistungen Beruf hat, der wird, wenn er nur den für jedes Gebiet der Darstellung gültigen Forderungen gründlich genügen und außerdem in wahrhaft künstlerische Werke sich vertiefen gelernt hat, späterhin schon selbst sein eigenthümliches Talent zu bilden wissen; wer aber nicht Beruf hat, den wollen wir Lehrer doch lieber möglichst von allen verführerischen Lockungen dazu fern halten, statt ihn aufzumuntern, und zu nöthigen zu Leistungen, die durchaus nicht in den Bereich allgemeiner Leistungsfähigkeit fallen.

Ich lasse nun noch einige allgemeine Bemerkungen über die Entwickelung des Productionsvermögens folgen.

Bisweilen ist es gut, dem Schüler gar keine Hülfe für das zu behandelnde Thema zu gewähren, als Regel aber wird doch gelten, auch als solche wohl überall anerkannt, daß der durchgeführten Behandlung eine vorläufige Orientirung unter Hülfe des Lehrers vorausgehen müsse. Hier sind fünf Fälle möglich. Der Lehrer conversirt mit den Schülern, oder er läßt die Schüler unter einander disputiren, oder einen oder mehrere einen Vortrag halten, der das enthält, was sich beim ersten Nachdenken darbietet, oder er läßt gleich alle ex tempore eine kurze Ausführung niederschreiben, oder er entwickelt selbst; das Thema ist in allen diesen Fällen in der Regel schon vorher den Schülern zur vorläufigen Meditation zu geben, bisweilen auch erst im Augenblicke aufzustellen.

Die Conversation ist natürlich die am häufigsten und namentlich so lange anzuwendende Weise, bis die Schüler schon an ein zweckmäßiges Verfahren für die Auffindung des Stoffes gewöhnt sind. In der Regel wollen sie viel zu früh eine Disposition sich entwerfen, wo sie denn natürlich genöthigt sind,

ohne Kritik nach allgemeinen vorher fertigen Unterscheidungen, wie Geist und Herz, nützlich und angenehm, klug und tugendhaft, Inneres und Aeußeres, Ursache und Wirkung, zu greifen. Es ist freilich bequemer, statt aus dem Innern des Thema's jedesmal erst die Hauptgesichtspuncte aufzusuchen, gleich möglichst Alles über Einen Leisten zu schlagen. Für manche Themen sind diese Kategorieen statthaft, bei weit mehrern aber führen sie, da sie doch oft gar nicht passen, zu Schiefheiten, oder, da sie der concreten Fülle und Lebendigkeit der Sache so fern stehen, zu einer großen Dürftigkeit der Behandlung. Jedenfalls muß überall, also auch da, wo die Vertheilung und Anordnung des Stoffes nach ihnen zuläßig ist, der Schüler gewöhnt werden, erst einen möglichst reichen Stoff zu suchen, die „Lärmtrommel im Kopfe zu schlagen, damit die Gedanken herbeigelaufen kommen;" er muß vor Allem mit der Phantasie arbeiten und sich concreter Anschauungen erinnern, die in den durch das Thema bezeichneten Kreis hineinfallen. Allerdings giebt dieß ein buntes Durcheinander; dieß ist aber auch für den Anfang nicht zu vermeiden. Dann zieht er sich die Allgemeinheiten, die in diesem concreten Material liegen, heraus, und findet auf diese Weise specielle Gedanken, stellt diese zu kleinern Gruppen, diese wieder zu größern zusammen, wobei er oft in Folge der Wahrnehmung von Lücken auf Gedanken stoßen wird, die ihm bisher entgangen waren. Bei vorrückender Uebung wird dann das Auffinden von factischen Belegen und von speciellen Gedanken immer näher zusammenrücken, ja allmählich ganz zusammenfallen. Die Gewöhnung, vor dem abstracten Denken erst die Phantasie in's Spiel zu setzen, wird sich ihm in mehrfacher Weise vortheilhaft erweisen, indem die Phantasie ihre Erkenntlichkeit nicht bloß durch eine Vermehrung des Reichthums an Stoff, den aus dem Begriff der Sache herauszufinden der Schüler noch nicht vermag, sondern auch durch eine er-

höhte Wärme und reichere Farbengebung bei der nachmaligen Ausführung zu erkennen giebt*).

Die Theilnahme an diesen Vorstudien trifft natürlich alle Schüler; die Verpflichtung zur nachmaligen ausführlichen Behandlung nicht in jedem Falle. Der freien Wahl und Neigung ist nothwendig ein Spielraum zu gestatten. Nicht, daß nicht manche Themen**) von allen bearbeitet werden müßten; das Individuum muß sich auch einen Zwang anthun lernen, wie ja im künftigen Leben die zu lösenden Aufgaben auch nicht alle

*) Das Thema: über die Errichtung von Statuen zum Andenken an Männer von ausgezeichnetem Verdienst, können Schüler ganz verständig und lebendig ausführen; aber sicher werden sie dieß nur dann, wenn sie zuerst sich in's Gedächtniß zurückrufen, welche von unsern ausgezeichneten Männern bereits Denkmäler erhalten haben, (wo dann der eine diesen, der andere jenen nennen, manchen auch der Lehrer hinzufügen wird,) hierauf daran denken, für welche eben jetzt Denkmäler vorbereitet werden, endlich umhersinnen, wer wohl noch ein solches verdiene. So bilden sich ihnen von selbst gewisse Classen von Männern, die zwar nicht die Haupttheile abzugeben geeignet sind, wohl aber für die Ausführung im Detail zu klarerer Ordnung festzuhalten sind. (Regenten, Feldherren, Staatsmänner, Dichter u. s. f.) Es versteht sich, daß bei der Ausführung jeder diejenigen von den genannten ausscheidet, die für ihn bis dahin noch gar keine Bedeutung gewonnen haben, es müßte denn sein, daß sie ihm durch ein Nachlesen über ihr Wirken und Verdienst noch während der Arbeit näher träten. Die Erinnerung an die bereits errichteten Statuen, zumal wenn er einige derselben selbst gesehen, wird ihm die begeisternde Wirkung vergegenwärtigen, die er ja, zumal wenn er die Denkmäler zusammen mit einem kundigen älteren Freunde betrachtet hat, selbst erlebt haben muß; die Erinnerung an die, welchen noch keins errichtet ist, wird ihn das Bedürfniß, aus dem diese Monumente hervorgehen, lebhafter empfinden lassen, und ihn noch entschiedener auf die Seite der Verfechter dieser immer zunehmenden Sitte stellen, da ein noch nicht gestilltes Bedürfniß zu lebhafterer Partheinahme stimmt als ein befriedigtes.

**) Die Ausnahmen sind oben besprochen.

nach Wunsch sein werden; da muß denn die sittliche Kraft, sich auch solchen aus Pflichtgefühl mit Ernst und Eifer zu unterziehen, vorgebildet sein. Aber oft ist auch die Wahl unter mehrern gegebenen zu gestatten, und eine Sphäre für die Individualität aufzuthun, ohne daß doch die Möglichkeit ausgeschlossen wäre, daß keines von allen so recht zusagte; endlich auch zuweilen das Thema vollkommen der eigenen Wahl und Bestimmung zu überlassen, damit die Individualität sich bethätige und durch die That sich das Recht fernerer Anerkennung verdiene. Diese doppelte Freiheit bringt auch noch den Vortheil, daß bei der Correctur dem Lehrer wie den Schülern die Ermüdung, welche zwanzig, dreißig Arbeiten über denselben Gegenstand auch bei zusammenfassender Besprechung des Geleisteten doch leicht hervorbringen, erspart bleibt, so wie daß jedem Schüler während der Correctur Einer Lieferung von Arbeiten der Gedankengewinn auch aus den nicht von ihm behandelten Themen gesichert, sein Gedankenkreis nicht bloß durch seine eigene, sondern gleichzeitig durch die davon im Gegenstand verschiedenen Leistungen seiner Commilitonen erweitert wird.

Diese Erweiterung, diese Anlegung eines bleibenden Schatzes von Anschauungen und Gedanken ist ein Drittes, auf dessen Nothwendigkeit noch die Aufmerksamkeit hinzulenken ist; wesentlich damit zusammenhängt die Sorge dafür, daß in alle noch so verschiedene Arbeiten des Schülers möglichst die Tendenz nach Einheit gelegt werde. Hierzu ist vor allem nöthig, daß die Arbeitshefte von Anbeginn der Schulzeit an bis zu deren Schluß aufgehoben, daß öfters dieselben Themen nach einiger Zeit in derselben oder in den folgenden Classen noch einmal bearbeitet, die Hauptresultate von mehrern Arbeiten kurz mündlich einmal wiederholt, endlich daß häufig verwandte Themen gleichzeitig oder nach einander gegeben, und daß die Schüler jedesmal aufmerksam gemacht werden, ob und inwiefern

eine Reihe bearbeiteter Themen nur Specialfragen enthalte, welche in das Gebiet einer für sie interessanten Hauptfrage einschlagen. Unterbleibt dieß, so geschieht es nur zu leicht, daß die Schüler an ein neues Thema gerade so unvorbereitet, höchstens in formeller Fertigkeit entwickelter, nicht aber an Gedanken reicher herantreten, als an das vorhergegangene; ja es könnten gar wohl die früher producirten Gedanken ihnen allmählich so ganz verloren gehen, daß sie nach einem Jahre bei der Behandlung desselben Thema's mit ihrem Meditiren wieder ganz von vorn anfangen müßten. Es leuchtet ein, daß schon um deßwillen, damit die Schüler ihre frühern Arbeiten öfters wieder durchzulesen die Lust empfinden, dieselben stets deutlich und wohlgefällig geschrieben sein müssen. Aber auch in anderer Beziehung erweist sich dieß, so wie die Gewöhnung an Anderes, was beim ersten Blick als Kleinigkeit erscheinen kann, (ich meine das groß, weitläufig und mit breitem Bruch Schreiben,) als keineswegs unwichtig. Die Leserlichkeit und Gefälligkeit der Handschrift, die Möglichkeit, rasch das Geschriebene zu überlaufen, und Einzelnes, ohne daß die Leserlichkeit darunter litte, zu verbessern oder nachzutragen *), wirkt wesentlich auch auf den Styl ein. Ferner wird es vortheilhaft sein, ein allgemeines Schulbuch anzulegen, in welches die in jeder Classe mündlich oder schriftlich vorgekommenen Themen eingetragen werden. So ist jeden Augenblick jedem Lehrer nicht bloß der Ueberblick über die von ihm selbst früher aufgegebenen möglich, sondern auch die Einsicht in die der andern Classen eröffnet. Es ist ihm erleichtert, eben sowohl auf den Pensen der vorhergehenden fortzubauen, diese wieder einmal von höhern Gesichtspuncten

---

*) Dieß beides natürlich nicht in den dem Lehrer zu überreichenden Heften, wohl aber in den Privatheften, die so oft ein wahres Gewirr darbieten, durch das gar nicht hindurchzukommen ist.

aus zu durchsprechen, hierdurch aber darauf hinzuwirken, daß den Schülern ihre Fortschritte in den einzelnen Classen entschiedener in die Empfindung und in das Bewußtsein treten, als auch auf die Leistungen der folgenden Classe, die ihm nun nicht mehr unbestimmt und im Allgemeinen vorschweben, zweckmäßiger vorzubereiten.

Wird die hier vorgeschlagene Methode des deutschen Unterrichtes oder eine ähnliche durch alle Classen hindurch befolgt, so muß nothwendig das Abiturientenexamen, was die Leistungen im Deutschen betrifft, alles Schreckhafte verlieren. Höchstens durch die Kürze der Zeit kann der Schüler noch in's Gedränge kommen und zwar gerade der, welcher in die Tiefe zu gehen das Bedürfniß fühlt, am meisten. Es ist billig, daß auch dieser Gefahr noch möglichst vorgebeugt werde, und dieß geschieht, wenn man von den Schülern recht oft ganz unter denselben Bedingungen, wie von den Abiturienten, Themen, wie sie bei dem Abgangsexamen vorkommen könnten, bearbeiten läßt. Der Lehrer lernt, wenn er die Schüler während des Arbeitens selbst beobachtet, die eigenthümlichen Schwierigkeiten, die Vortheile, welche in der Individualität eines jeden begründet sind, ungleich genauer kennen als hinterdrein, wo ihm nur das Resultat vorliegt, und kann also auch einen auf die Individualität berechneten Rath leichter, und da sich der Schüler sogleich durch den Versuch von dessen Zweckmäßigkeit zu überzeugen im Stande ist, mit mehr Wirkung ertheilen; — der Schüler wird vertraut mit den eigenthümlichen Schwierigkeiten, welche die Aufgabe, in so kurzer Zeit eine Arbeit, die von so entscheidendem Gewicht ist, zu liefern, mit sich führt, und ist dann als wirklicher Abiturient vor Hast und Uebereilung, wie vor ängstlichem Klebenbleiben und Brüten mehr sicher gestellt, da er schon so oft sich in derselben Lage befunden hat.

Aussichten und äußere Bedingungen für deren Realisation.

Zum Schlusse unsers Versuches wird es schicklich sein, uns den Gewinn klar zu vergegenwärtigen, den ein nach den dargelegten Grundsätzen organisirter und ausgeführter deutscher Unterricht den Gymnasien bringen würde, sodann die äußern Bedingungen aus einander zu setzen, ohne welche das Ziel nicht vollständig und durchgreifend sich erreichen läßt.

Der Gewinn — wir dürfen dieß wohl aussprechen ohne Besorgniß, der Partheilichkeit für unsern Gegenstand und charlatanhafter Prahlerei beschuldigt zu werden, — wäre ein außerordentlicher, eine Umgestaltung des ganzen Gymnasialwesens, oder richtiger und bescheidener: eine Herausbildung desselben aus der jetzt darin herrschenden Gährung zu einer neuen und klaren Gestalt. Die Gymnasien waren früher, wie sie auch oft charakteristisch genug hießen, lateinische Schulen; sie sind dieß nicht mehr; sie haben jetzt überhaupt keinen bestimmt und klar sich aussprechenden Charakter mehr; sie suchen danach; der alte Schwerpunkt ist verloren gegangen, das Ganze mindestens in's Schwanken gerathen, der neue Schwerpunct noch nicht gefunden. Er liegt aber eben im Deutschen. Deutsche Schulen müssen auch unsere Gymnasien werden, und eben damit auch Volksschulen, nur mit höhern Zielen, als die bloß für das Volk im engern Sinne des Wortes bestimmten. Es haben sich aus einem innern Drange der Zeit heraus allmählich so viele Lehrgegenstände in dem Gymnasium versammelt, oder treten, wo sie früher schon vorhanden waren,

gegenwärtig doch mit einem ganz andern Anspruche auf! Wo ist da noch die Concentration, die organische Gestaltung? Die Scheidung der Gymnasien in die früher bezeichneten zwei Arten, so nothwendig und förderlich sie ist, hilft noch nicht durchgreifend; denn der Kreis der Hauptgegenstände ist bei jeder immer noch sehr groß, und sodann hat ja jede der beiden Arten noch als untergeordnet auch die andere in sich zu repräsentiren; das Realgymnasium das Lateinische, wenn auch nicht in dessen eigenem Interesse, so doch als geschichtliche Basis für eine in wissenschaftlichem Sinne betriebene Erlernung der romanischen Sprachen, — das altclassische die Naturwissenschaften und das Französische, als zwei der mächtigsten Hebel für die socialen Interessen der Gegenwart. Man könnte freilich diese jedesmaligen Vertreter des specifischen Princips der coordinirten Anstalten scheelsüchtig als Fremdlinge und Eindringlinge behandeln, und die lästigen nur so **pro forma** aufnehmen und respectiren; aber solch unehrliches Verfahren würde sich rächen, indem die Schule an Heiligkeit in den Augen der Schüler selbst verlieren müßte. Lasse man das Deutsche, das Organ des Denkens und Empfindens, das durch die Betreibung aller jener Objecte sich hindurchzieht, und die Form bildet, in welcher nicht bloß ein einzelnes Wissen oder Können erworben, sondern alles und jedes erst mit vollkommener Innigkeit angeeignet werden kann, in das Centrum rücken, und der Rathlosigkeit und des Gegeneinanderstrebens wird ein Ende sein. Das Deutsche ist keine exclusive Potenz, es will nicht die andern Zweige verdrängen, es will und wird sie vielmehr durch vollständige Ausbeutung der in ihnen liegenden Bildungsmittel erst alle recht sicher und fest stellen, indem es sie zu Gliedern eines lebendig in einander greifenden gesunden Ganzen macht; es wird, indem es den Schüler gewöhnt, klaren und festen Blickes in der Gegenwart um sich zu schauen,

selbst die Kluft ausfüllen, welche zwischen Schule und unmittelbarem Leben besteht, eine Kluft, welche nur zu Viele zu verblendeten Bestrebungen geführt, in Schaden und Unglück gestürzt hat. Dann, nur dann, wenn das Deutsche zu seinem vollen Rechte gelangt ist, werden die mancherlei zwar verworrenen, doch nicht alles Grundes ermangelnden Anklagen verstummen, dann erst werden die Gymnasien nach ihrer ganzen Bedeutung gewürdigt und anerkannt werden als Anstalten, welche die gehaltvollsten und mannichfaltigsten Erscheinungen zu erfassen, festzuhalten, zu verarbeiten, und von der Erscheinung des Wesenhaften zum Wesen selbst vorzudringen die Anleitung und Uebung gewähren, hiermit auf die Arbeit des selbstthätigen Eindringens in die speciellern Wissensgebiete, so wie der Erkenntniß der Erscheinungen aus ihrem Begriffe heraus vorbereiten, und so den ersten Grund legen zu der geistigen Macht, alles Daseiende als ein durch den absoluten Geist Gesetztes, — die Schöpfungen und Geburten des endlichen Geistes als zu ewiger sittlicher Fortgestaltung bestimmt zu fassen, und in diese sittliche Fortgestaltung mit Besonnenheit und Klarheit mitwirkend einzugreifen.

Doch, damit dieß nicht als leere Träumerei erscheine, müssen wir wohl den specifischen Charakter, der dem deutschen Unterricht, wenn alle übrigen Zweige dieß Element als ein nicht nur außer, sondern auch in ihnen liegendes erkennen, eigen ist, näher in's Auge fassen, und hiermit die frühern zerstreuten Bemerkungen zu einem Gesammtresultat zusammenfassen. Er ist es, der wahrhaft das Bewußtsein formalisirt, der die freieste und klarste Entwickelung des Selbstbewußtseins nach dessen rein formeller Seite herbeiführt, indem er zu der Herrschaft über das unserer Nation natürliche Organ des Sprechens und damit des Denkens entwickelt und erzieht. — Aber das Selbstbewußtsein bleibt nicht bloß eine leere, abstracte Fer-

tigkeit; der gehaltvolle Stoff läßt als durchdrungener und durchgearbeiteter einen vielseitigen würdigen Inhalt in geordneter klarer Gestalt zurück, welcher die Keime einer reichen und tiefen Weltanschauung in sich schließt. Und zwar ist dieser Inhalt ein der Gegenwart, und näher noch der Nation angehöriger. Von manchen der betriebenen Gegenstände leuchtet dieß von selbst ein. Deutsche Sprache und Literatur gehören specifisch der Nation an; die Erkenntniß der Natur nicht bloß nach einer Menge einzelner Gesetze, sondern in der Totalität ihrer Gesetzlichkeit, von welcher wieder die praktische Beherrschung der Natur in immer wachsendem Umfange bedingt ist, ist etwas der Gesammtgegenwart der gebildeten Welt Angehöriges; ebenso Geschichte und Religion. Aber auch das Alterthum hört auf ein Ausländisches und eine bloße Vergangenheit zu sein, wenn es als gesetzliche Phase des Menschengeschlechtes begriffen, oder, wofern dieser Ausdruck zu anmaßend klingen sollte, wenn die Sprache und die Schriftstellerwelt des Alterthums im Geiste der Schüler durch Verarbeitung mittelst der Muttersprache lebendige Existenz erhalten, wenn jene Schriftsteller durch die denkende Betrachtung ihrer eigenen Vortrefflichkeit und ihrer Einwirkung auf unsere Meister als zwar nicht absolute, wohl aber relative Muster der Bildung begriffen und empfunden werden. Das Alterthum wird damit für unsere Schüler zur Gegenwart und zu einem nationalen Interesse und hiermit diese Studien erst zu einer vollen Wahrheit, dadurch aber vor dem ewigen unverständigen Mäkeln sicher gestellt. — Endlich: diese allgemeine Befreiung des Geistes von seiner ursprünglichen Gebundenheit, diese Erhebung des jugendlichen Geistes und Gemüthes aus dem gleichgültigen Inhalt des gemeinen, ungebildeten Bewußtseins, und die wahrhafte Aneignung des an sich zwar gehaltvollen und würdigen, zunächst aber durch eine Schranke der Fremdheit von uns ge-

trennten Inhaltes, — diese Durcharbeitung des Geistes schließt auch die durchgreifendste Erziehung zu religiös-sittlicher Gediegenheit des Charakters in sich, indem der Schüler der gemeinen Wirklichkeit entrückt, aus dem gleichgültigen, wohl gar verdrossenen Verhalten zu Objecten, die ihm als nur aufgedrungene erscheinen, herausgerissen, und in eine lebendige Gemeinschaft mit einer höhern Wirklichkeit und mit seinem eigenen bessern und edlern Selbst versetzt wird.

Ein hohes und schwerlich von einem Gymnasium bis jetzt ganz erreichtes Ziel, aber ein erreichbares!

Ich spreche zuerst von einer leichter zu realisirenden Bedingung. Das Deutsche, wenn auch noch so sehr das deutsche Element in jedem Lehrgegenstande erkannt und gepflegt wird, bedarf doch auch für sich speciell eines weitern Raumes, als der ihm gewöhnlich gewährt ist. Zwei Stunden reichen schlechterdings nicht aus, reichen am wenigsten für den bessern Lehrer aus; man fordert nicht zu viel, wenn man durchgängig vier als Normalzahl setzt*); davon würde etwa eine auf (logische, rhetorische und ästhetische) Erklärung und Besprechung, verbunden mit mündlichen Vorträgen, eine auf Controle der Privatlectüre, welche wieder mündliche Vorträge in sich schließt, eine auf das theoretische und historische Wissen, eine auf die schriftlichen Arbeiten kommen, nicht so, daß diese Vertheilung in Form einer Zerstückelung der wöchentlichen Stundenzahl nach diesen vier Rubriken aufträte, sondern so, daß diese Bestimmung nur bei der Eintheilung der Gesammtstundenzahl jedes Halbjahres im Ganzen festzuhalten ist.

Eine zweite Bedingung ist die zweckmäßige und wirksame Verbindung des specifisch deutschen Unterrichts mit andern

*) Also immer noch weniger als für das Griechische, oder gar Lateinische, und nicht mehr als für die Mathematik!

Lehrobjecten in Einer Hand. Denn daß wir nicht Fachlehrer des Deutschen in exclusivem Sinne wünschen können, leuchtet wohl ein, da ja dadurch die enge Verbindung mit den andern Lehrobjecten zu beider Theile Schaden verloren ginge. Vielmehr wäre zu wünschen, daß das Deutsche durch die verschiedenen Classen hindurch allmählich mit jedem sonstigen wissenschaftlichen Lehrobject, selbst mit der Mathematik, zusammenträte, damit ein jedes die ihm eigenthümliche Einwirkung auf die Ausbildung im Deutschen kräftiger äußern, und umgekehrt für sich die Förderung auf eine Zeit lang gewinnen könnte, die in einem Näherrücken an das Centrum — denn das Centralobject ist die Muttersprache — verbürgt ist. Und zwar wären die schicklichsten Combinationen wohl folgende: In den beiden untern Classen Deutsch zusammen mit Latein, Rechnen und Religion, Ersteres zu kräftigerer Herausbildung des grammatischen Sinnes; das Zweite, damit frühzeitig die Mathematik noch mehr sich als Schule für das logisch bestimmte Denken und Sprechen geltend machte; das Dritte, damit die Gemüth ergreifendste Potenz gleich von Anfang an kräftig einwirkte; — in Quarta und Tertia, wo eine Heranbildung der eigenen Production entschiedener sich Raum macht, Deutsch zusammen mit Lehrobjecten, die einen Reichthum von verschiedenartigem, die Phantasie füllendem, das Gemüth fesselndem Stoff zuführen, also mit Geschichte, Geographie und Naturbeschreibung; — in den beiden obern Classen, wo das Verständniß größerer Compositionen und die Orientirung über das Verhältniß der auswärtigen Literaturen zur vaterländischen herbeizuführen, und wo zu einer ächthistorischen, d. h. also auch religiös-sittlichen, Weltanschauung der Grund zu legen ist: Deutsch zusammen mit Erläuterung fremder Schriftsteller, vorzüglich der griechischen und der römischen (etwa in vier Stunden, mit Abwechselung zwischen Griechen und Römern, Dichtern und Prosaikern), ferner

mit Philosophie und Encyklopädie der Schulwissenschaften, und außerdem noch mit Geschichte oder Religion. Diese Combinationen erscheinen uns, die Befähigung der Lehrer vorausgesetzt, als die günstigsten; Modificationen sollen weder, noch können sie ausgeschlossen werden, und ergeben sich beim ersten Blick in Menge.

Diese beiden Bedingungen eines kräftigen Gedeihens des deutschen Unterrichts — die Einräumung einer größern Stundenzahl und die schickliche und wirksame Zusammenlegung dieses Unterrichts mit anderweitigem, — lassen sich ohne große Schwierigkeit erfüllen. Sollen sie aber von gutem Erfolge sein, so wird immer die Befähigung der Lehrer zur Lösung der nicht leichten Aufgaben, die hier gestellt worden, vorausgesetzt. Nun wird Niemand, der mit wahrem und aufrichtigem Interesse die Leistungen der Gymnasien verfolgt, also auch die Mühe nicht gescheut hat, sich gründlich über dieselben zu unterrichten, abläugnen, vielmehr willig und mit herzlicher Freude anerkennen, daß, im Ganzen und Großen genommen, von den Gymnasiallehrern in allen Unterrichtsgegenständen, und so auch im Deutschen, von Tage zu Tage mehr — und oft unter hartem Drucke und schweren Sorgen! — geleistet wird; aber es ist auch nicht zu verkennen, daß es für die Ausbildung der künftigen Lehrer des Deutschen noch an einer Grundbedingung fehlt, an welcher es für kein anderes Gebiet des Gymnasialunterrichtes gebricht, — an eigenen Universitätsdocenten. Zwar für die altdeutsche Philologie ist auf mehrern Universitäten ausreichend gesorgt; aber auch für die neudeutsche, die doch wahrlich jener an Wichtigkeit nicht nachsteht? Höchstens hier und da, dann und wann ein vereinzeltes Collegium, das dahin einschlägt! und in der Regel doch nicht die, welche am kräftigsten in die Bildung eingreifen würden! Wem fielen nicht gleich eine Menge der allerinteressantesten und nahrungsreichsten Collegien ein, die alle

auf allen deutschen Universitäten gelesen werden sollten, und deren kaum einmal eines auf der einen oder andern gelesen wird? Deutsche Literatur seit Luther, Geschichte einzelner Gattungen und Richtungen unserer Literatur, Einleitung in das Studium ganzer Schriftsteller, Auslegung einzelner bedeutender Werke, — das sind alles Collegien, welche so gut wie noch ganz fehlen. Und doch würden sie ein geistiges Bindungsmittel für die Studirenden der verschiedensten Facultäten abgeben, wie es in gleicher Kraft und Wirksamkeit weder durch die philosophischen noch durch die Vorlesungen über politische Geschichte besteht, und wie es doch durchaus durch den Begriff der Universitäten, die ja nicht bloße Aggregate von Specialschulen sein sollen, gefordert wird! Für die künftigen Gymnasiallehrer jedes Faches insbesondere sind sie geradezu unentbehrlich, wenn ihre Bildung eine nationalere Grundlage erhalten soll, wenn zwischen den Lehrern Einer Anstalt, die oft durch ihre Wissenskreise so sehr von einander getrennt und so sehr der Gefahr einseitiger Bevorzugung ihres Faches ausgesetzt sind, gerade dasjenige wissenschaftliche Band, welches das natürlichste wäre und dem Geiste und der Praxis am meisten die nöthige Unbefangenheit sichern würde, nicht fehlen soll. Deutschen Unterricht in den untern Classen zu ertheilen sollte billig jeder Lehrer, sein eigentliches Fach möchte sein, was für eins es wolle, im Stande sein, aber dieß erfordert eine ganz andere Beschäftigung mit deutscher Grammatik und Literatur, als in der bloßen Lectüre der einen oder andern neuern Grammatik, eines Compendiums der Literaturgeschichte, endlich dieses oder jenes bedeutenden Schriftwerkes liegen würde. Und nun vollends Lehrer des Deutschen in den obern Classen, — wie ist es möglich, daß sich solche — vereinzelte Ausnahmen unter besonders günstigen Verhältnissen abgerechnet — bilden, wenn nicht die, welche vorzugsweise für diesen Lehrkreis Neigung und Beruf in sich

tragen, auf der Universität eine gründliche Schule in der neuhochdeutschen Philologie durchmachen? Sollen sie etwa bloß von der Anregung, die sie vom Gymnasium aus mitbringen, zehren? sollen sie einer Begünstigung entbehren, deren jeder künftige Lehrer jedes andern Faches auf der Universität genießt? Wenn die altdeutsche Philologie noch so gut vertreten wird, so reicht dieß doch keineswegs aus; das Gebiet der deutschen Sprache und Literatur ist so ausgedehnt, daß, wenn nicht für die Entwickelung derselben seit Luther eigene Docenten auf den Universitäten angestellt werden, das nächste Bedürfniß der Gegenwart immer zu kurz kommen wird. Was erfordert nicht der einzige Göthe, wenn er gründlich verstanden und erklärt werden soll für Zeit und Kraft! Wollen wir Deutsche des neunzehnten Jahrhunderts noch ferner hinter den Italiänern des vierzehnten zurückbleiben, die ihre eigenen Lehrstühle für ihren Dante besaßen? Es giebt wohl schwerlich ein Gymnasium, an dem nicht mehrere Lehrer ein gründliches Studium aus Homer, oder Sophokles, oder Plato, oder Demosthenes, oder aus Cicero u. s. f. gemacht haben; ist es zu viel gefordert von deutschen Gymnasien, wenn wir verlangen, daß wenigstens Ein Lehrer an jedem unsern Göthe, unsern Schiller, unsern Lessing gründlich und vollständig studirt habe? Und ist dieß nicht eine so umfassende Aufgabe, daß ihre Erfüllung, wenn nicht schon auf der Universität durch eine besonnene Leitung ein fester und ausreichender Grund dazu gelegt wird, unlösbar bleibt? Und ist diese besonnene Leitung möglich, wenn sie nicht den Berufskreis eines eigends dafür gewählten Lehrers bildet? — Gewiß, ist irgend eine Forderung an die Universitäten berechtigt, liegt irgend eine im Interesse der ganzen Nation, so ist es die ausgesprochene der Anstellung eigener Docenten für die deutsche Sprache und Literatur seit Luther. Für Preußen wäre sie überdieß ganz leicht zu befriedigen, da es dazu nicht neuer

Fonds, sondern nur der Verwendung eines geringen Theiles der mit königlicher Municifenz neu bewilligten bedürfte. In der That ist damit den preußischen Universitäten jetzt eine Gelegenheit geboten, zu zeigen, ob sie sich als deutsche Institute betrachten und empfinden. Die Nation dürstet nach Belehrung über ihre geistigen Schätze; dieß beweisen die sich drängenden deutschen Literaturgeschichten, Biographieen deutscher Schriftsteller und Commentare über dieselben. Werden unsere Universitäten von allem Antheil an diesen wahrhaft nationalen Bemühungen sich ausschließen? höchstens in der bisherigen vereinzelten Weise dazu mitzuwirken sich begnügen? Oder werden sie, wie es ihre Aufgabe und Ehrensache für sie ist, sich auch hier an die Spitze der geistigen Bewegung stellen?

Wir haben aber auch den Vortrag einer Encyklopädie der Schulwissenschaften — wenn dieser Ausdruck zu anmaßend klingen sollte, so wollen wir lieber sagen, eine Gesammtrepetition des Wissens, von dem der Schüler bei seinem Abgange Rechenschaft abzulegen im Stande sein soll, von dem höchsten für die Schule erreichbaren Gesichtspunct aus — in Antrag gebracht, und diese dem Einen Lehrer des Deutschen zu überweisen für das Angemessenste erklärt. Freilich könnte man diese Repetition den einzelnen Lehrern der betreffenden Fächer überlassen; aber dann ginge der große Vortheil verloren, der offenbar darin liegt, wenn wenigstens Ein Lehrer außer der tiefern Bildung in seinem eigentlichsten Fach und den diesen zunächst liegenden den Schülern noch den Gesammtbesitz dessen, was von diesen selbst im Abiturientenexamen gefordert wird, in seiner Person repräsentirte. Es leuchtet ein, daß dieß zu leisten unmöglich ist, wenn nicht Studirende, die sich mit einer tiefern Bildung in einem Fache noch eine mehr als oberflächliche encyklopädische zu erwerben getrauen, auf Modificationen des zu bestehenden Examens rechnen dürfen, auf

Modificationen, die nicht etwa der Oberflächlichkeit zu Gute kämen, wohl aber auf die künftige Praxis eine billige Rücksichtnahme enthielten. Erschiene aber dieß bedenklich, nun so wäre wenigstens an den Anstalten selbst solchen Lehrern, die ein gründliches wissenschaftliches und eingreifendes praktisches Streben bewährt hätten, und zu jener Verallgemeinerung ihrer Bildung Verlangen und Lust zeigten, eine Stellung einzuräumen, welche bei Concentration auf Eine Hauptleistung doch die Möglichkeit allmählicher Erweiterung ihres Wissens über den ganzen Kreis der Lehrgegenstände des Gymnasiums eröffnete. —

Der deutsche Unterricht auf Gymnasien ist, dieß kann man wohl ohne Uebertreibung sagen, von gestern und heute. Was für Leistungen darin ohne alle Ueberspannung der Kräfte und ohne verkehrte und gefährliche Verfrühung möglich sind, das kann jetzt noch kein Mensch sagen, da unsere ganze bisherige Bildung eine überwiegend kritische gewesen. Erst wenn die Schulbildung mehr den Charakter der Erziehung des productiven Vermögens durch die immer kräftigere und freiere Durcharbeitung mannichfacher, gehaltvoller und für das Geistes- und Gemüthsleben des Schülers wichtiger und wirksamer Objecte und Lebensanschauungen wird angenommen haben, erst dann wird sich sagen lassen, was eigentlich erreicht werden kann, erst dann wird eine vollkommen befriedigende Entwickelung der zu befolgenden Methode möglich sein. Ich wenigstens habe mich außer Stande gefühlt, eine solche zu geben, und werde mich glücklich schätzen, wenn sach- und fachkundige Beurtheiler das in diesem Versuche Geleistete als Anfang und Vorspiel des eigentlich zu Leistenden gelten lassen.

Beilagen.

Es war anfänglich meine Absicht, eine Reihe von Beilagen beizufügen, zu denen nun kein Raum mehr sich findet. Die wichtigste davon, eine Darlegung meiner Ansicht über den wissenschaftlichen Werth und die praktische Anwendbarkeit der Becker'schen Schulgrammatik, gedenke ich nun, weiter ausgeführt, abgesondert erscheinen zu lassen. Hier mögen nur noch ein paar der beabsichtigten Beigaben Platz finden. — (Zu S. 57.) Ich weiß gar wohl, welche Besorgniß ängstliche Lehrer vor dem Gebrauch von Uebersetzungen in und außer der Schule haben, aber nicht minder, daß sich den allerdings möglichen Nachtheilen gar wohl begegnen läßt. Mache nur der Lehrer durch strenge, auf Entwickelung von Schärfe, Gewandtheit und Sicherheit des Denkens berechnete Schulung dem Schüler das Vertrauen in seine eigne Kraft möglich, und durch Liberalität und Vertrauen die Offenheit und Ehrlichkeit zum Ehrenpunct, — erweise er sich nur dem Schüler als ein in dessen eigenem Interesse strenger, aber zugleich auf seine Redlichkeit bauender Freund, und er wird allen edleren Naturen — und deren ist bei weitem die größere Mehrzahl — eine Benutzung von Uebersetzungen aus Trägheit und hinter seinem Rücken zur moralischen Unmöglichkeit machen. Ein rechter Gebrauch aber, den man doch nicht etwa für unmöglich erklären wird, ein Gebrauch, wo der Schüler eine gute Uebersetzung erst, nachdem er die eigne Kraft aufgeboten, zur Hand, und auch dann nicht bloß auf guten Glauben hinnimmt, sondern immer auch nach der Berechtigung und gleichsam nach der Abstandsweite derselben vom Original sich fragt, ein solcher kann ja nur bildend wirken. Was ist denn eine gute Uebersetzung, recht gebraucht, anders als ein zweiter Lehrer, und welcher Lehrer dürfte denn Anstand nehmen, bei Homer Voß, bei Herodot Lange, bei Livius Heusinger zum Collegen im Lehramte anzunehmen? Wollte Gott, man könnte den Schülern sammt und sonders zumuthen, von jedem Schriftsteller auch die beste Uebersetzung sich anzuschaffen! Ich muß gestehen, daß ich in die Klagen über die Zunahme an Uebersetzungen der Alten in unserer Zeit durchaus nicht einstimmen kann. Und was helfen auch diese Klagen? Die Uebersetzungen, mögen die Schulmänner stricter Observanz sie noch so sehr verdammen, sind nun einmal da, sind größtentheils wohlfeil da, und durch Strafpredigten, durch Grauen erregende Schilderungen lassen sich die Schüler wahrlich von ihrer Benutzung nicht abhalten. Es ist dieß wieder einer der Fälle, wo dem Mißbrauch nicht durch den Nichtgebrauch, sondern nur durch den rechten und vernünftigen Gebrauch zu wehren ist. Oder sollen wir es etwa mit polizeimäßigen Nachspürungen versuchen? Aber was fangen wir denn an, wenn wohl-

habende Väter selbst im Besitze von Uebersetzungen sind? Wollen wir die Väter mit unter die Controle stellen? Man frage den Schüler, ob er eine Uebersetzung gebraucht hat, man überzeuge sich, wie er es gethan, man lasse fleißig in der Schule vom Blatte übersetzen, wo sich ja gleich ergeben muß, ob er in den andern Stellen, auf welche er sich hat vorbereiten können, heimlich eine fremde Hülfe gebraucht hat, und man wird daran eine Controle von sittlichem Charakter üben, welche alle Sicherheit gewährt, die man nur verlangen kann, und die überhaupt möglich ist. Kein schlechterer Pädagog als der Grundsatz: Quilibet praesumitur malus!

Probe der Erklärung eines Prosastücks in Tertia.

Tobias Witt von Engel kann als ein Normalstück, das in keiner Chrestomathie für mittlere Classen fehlen darf, gelten. Allerdings wird es auch für manche Schüler der fünften, ja selbst der sechsten Classe schon verständlich sein. Doch wenn man die feine Gliederung in das Einzelne hinein, so wie alle die einzelnen satirischen Züge und Wendungen zum Bewußtsein bringen will, so wird dieß Stück den mittlern Classen und am besten der dritten aufgespart bleiben müssen. Denn bei aller Popularität und guten Laune ist die scherzhafte Fassung und Einkleidung der darin enthaltenen Lebensregeln doch keineswegs so naiv volksmäßig, wie bei Hebel. Hie und da kommen Ausdrücke vor, die für die Quarta noch gar nicht so leicht mundrecht zu machen wären, weil sie schon einen Anfang von Reflexionsbildung, so wie eine gewisse Summe von Anschauungen, wie sie dem Verfasser vorgeschwebt haben, voraussetzen.

Doch wir wenden uns nach diesen vorläufigen Bemerkungen zur Erklärung selbst. Der Lehrer hat, bevor er die Erzählung aufgiebt, sie den Schülern recht dramatisch lebendig (natürlich ohne deßhalb in das Carikirte zu verfallen) vorgelesen; sodann hat sie der Schüler zu Hause ein paarmal durchgelesen, (sei es ganz oder sei es theilweis nach den drei einzelnen leicht wahrnehmbaren Hauptabschnitten;) einer und der andere hat sie in der Schule frei erzählt und der Lehrer dabei so viel nachgeholfen, als eben nöthig ist, damit das Wesentliche nicht etwa lückenhaft wiedergegeben oder durch Unwesentliches zu sehr in den Schatten gestellt werde. Jetzt wird es Zeit sein, die Partieen ausdrücklich zu sondern und jede davon bis in ihre feinern Verzweigungen zu verfolgen, wozu natürlich der Lehrer so viel wie möglich nur die Andeutungen giebt. Das Resultat wird sein: Voraus geht eine kurze geschichtliche Einleitung. — Die nähere Besprechung derselben wird, da der Ton darin etwas schwieriger ist, und das Interesse für ihr Verständniß erst aus der

nähern Bekanntschaft mit Herrn Witt erfolgt, besser am Schluß als am Anfang der Erklärung vorgenommen. Für das Erste genügt es, sich daraus zu merken, daß dieser gern paarweise zusammengehörende Geschichten erzählt, die zusammengenommen eine gute und sicher leitende Lebensregel enthalten. – Nun wird uns Herr Witt drei Mal in einer solchen Situation und Thätigkeit vorgeführt; danach zerfällt das Ganze (außer der Einleitung) in drei Hauptpartheien. (I. II. III.) In jeder derselben wird erst die Veranlassung, welche ihn mit seiner Lebensweisheit hervorzutreten bestimmt, erzählt; sie besteht jedesmal darin, daß Jemand mit einem Anliegen, einem Wunsche, sich an ihn wendet. (I. „Einmal lobte ihn ein junger Bekannter, Herr Till, seiner Klugheit wegen;" II. „Ein andermal besuchte ihn ein junger Kaufmann, Herr Flau, der gar sehr über sein Unglück klagte;" III. „Noch ein andermal besuchte den Herrn Witt ein junger Kaufmann, Herr Wills, der wollte zu einer kleinen Speculation Geld von ihm borgen.") An die erste Einführung dieser verschiedenen Personen knüpft sich ein kleines Gespräch, welches unvermerkt Herr Witt so zu lenken weiß, daß er Gelegenheit erhält, dem Andern zwei Geschichten zu erzählen. So erhalten wir nunmehr (die einleitenden Partheien bezeichnen wir mit I. E. II. E. III. E.) Geschichten von sechs verschiedenen Personen, I. a. von Herrn Veit, I. b. von Herrn Flink; II. a. von Herrn Trik, II. b. von Herrn Schall; III. a. von Herrn Grell, III. b. von Herrn Tomm. — Zwischen jedes Paar hinein fallen wieder ein paar Worte. Unterredung des Herrn Witt mit dem jedesmaligen Besucher. Nach I. a. „Nun, was dünkt ihm, Herr Till? hatt' ich da Recht?" — „„Ei ja wohl! Allerdings!"" „Aber ich weiß nicht. So ganz doch wohl nicht. Denn ꝛc." — Nach II. a. Was will ich nun wohl damit sagen, lieber Herr Flau?" — „„Ei, die alte Lehre! Du sollst die Nase nicht allzuhoch tragen."" „Ja sieht Er? Aber auch nicht allzuniedrig. Denn ꝛc." Nach III. a. „Wie viel war es doch, Herr Wills, das Er wollte?" „„Ich? — ich bat um hundert Reichsthaler, lieber Herr Witt."" „Ja Recht! Mein Gedächtniß verläßt mich. Aber ꝛc." — Nach der zweiten Erzählung folgt dann allemal ein kurzer Schluß (S.), indem aus den beiden Erzählungen zusammengenommen kurz und bündig ein Resultat gezogen wird. I. S. „Erst siehst du ꝛc." II. S. „Wenn man so die Augen ꝛc. III. S. Wenn man von einem Freunde borgt ꝛc."

So weit stimmt die Gliederung in den drei Hauptpartheien überein. Es finden sich aber auch Verschiedenheiten genug. Die wichtigsten sind folgende: In I. a. und eben so in I. b. wird die Erzählung des Herrn Witt durch eine Zwischenfrage unterbrochen, durch welche er den Herrn Till absichtlich in eine Falle lockt. „Wie meint er nun wohl, Herr Till, daß den die Leute hießen?" „„Wie? Einen

tiefsinnigen Kopf.““ „Ja, es hat sich wohl! Einen Narren!“ (Man vergl. damit den ähnlichen Fall in der Mitte von I. b.) Dagegen in II. keine solche Unterbrechung, wohl aber wird (anders als am Schlusse von I. b.), im Schlusse von II. b. Herr Flau selbst veranlaßt, die richtige Lehre sich heraus zu nehmen: „Merkt Er nun wohl, was ich meine, Herr Flau, wie man's Gesicht tragen muß?“ — „„Sie meinen so hübsch in der Mitte.““ Was denn Herr Witt bestätigt, und dann den eigentlichen Schluß beifügt. — In III. zerfällt die Erzählung von Herrn Tomm (III. b.) selbst wieder in zwei III. b. α. „Wenn man ihn manchmal fragte &c.“ und III. b. β. „Aber so ganz war er mir doch nicht recht, der Herr Tomm. Denn er sagte auch &c.“

Um die Einsicht in Charakter und Haltung des ganzen Stückes mehr zu schärfen, lasse man nun erst Alles in einer vereinfachenden Erzählung wiedergeben. (Als einst den Herrn Witt ein junger Bekannter, Herr Till, fragte, wie er es anzufangen habe, um auch so zu klug zu werden, wie Er, der Herr Witt, sei, so gab ihm dieser den Rath, die Narren zu beobachten, und es dann anders zu machen, als diese, und erzählte ihm, um seinen Rath anschaulicher zu machen, zwei lehrreiche Fälle aus seiner Jugend. Herr Veit, ein alter Arithmetikus, ein dürres, grämliches Männchen, sei immer ganz in sich gekehrt, ohne mit einem Menschen zu sprechen oder Einem in's Gesicht zu sehen, herumgegangen, und sei dafür von den Leuten nicht etwa für einen tiefsinnigen Kopf, sondern für einen Narren gehalten worden. Ein Anderer, der Tanzmeister Herr Flink, habe es gerade umgekehrt gemacht, habe aller Welt in's Gesicht geguckt, mit Jedermann geplaudert, sei aber dafür nicht etwa ein lustiger Kopf, sondern auch ein Narr genannt worden. Aus beiden Wahrnehmungen habe denn nun der Erzähler sich frühzeitig die gute Lehre gezogen, daß man die Mitte zu halten, mit den Menschen, aber auch mit seinem Innern zu verkehren habe. — Aehnlich bei II. und III*). Hat der Schüler die Gliederung des Ganzen bestimmt gefaßt und sich des Inhaltes in einer einfachern Form bemächtigt, so wird der Grund der Verschiedenheit der Ausführung beim Schriftsteller von der vom Schüler gegebenen Darstellung seinem Gefühle klar genug sein, daß man ihm nun denselben auch zum Bewußtsein bringen kann. So bloß schlicht und bündig erzählen will Engel nicht; er will auch, ohne Prunk zwar, doch belebt und anziehend dramatisiren, kleine Schauspiele

*) Ein Schüler, der durchaus klar, sicher, sprachrichtig und fließend (mit Einkleidung der beiden Erzählungen in die Form der **oratio obliqua**) das ganze Stück wieder zu geben im Stande ist, kann ohne alles Bedenken im Deutschen zur Versetzung nach Secunda reif erklärt werden, selbst wenn er in Auffindung eigner Gedanken über leichte Themata noch hinter Andern bedeutend zurück stehen sollte.

vor uns aufführen, wodurch der Charakter Herrn Witts und seiner jedesmaligen Besucher mehr heraustritt.

Es wird nicht schwer fallen, den Schüler dahin zu bringen, daß er die Mittel, wodurch dieß geschieht, richtig und mit Bestimmtheit angiebt. Wir finden auffallende, durch ihre Räthselhaftigkeit spannende Aeußerungen; da sie mit scheinbarer Gleichgültigkeit nur so hingeworfen sind und eine wohlmeinende Gesinnung aus ihnen hervorleuchtet, so regen sie die Neugier des Besuchers (und des Hörers, der die Spannung des Besuchers nothwendig theilt,) nur um so mehr an, sichern den nachfolgenden Erzählungen ein willigeres und aufmerksameres Gehör. Diese Erzählungen selbst bewegen sich alle in gemächlichem Schritte; um so mehr wird man gespannt; auch wird wohl, damit ein weniger an Aufmerksamkeit gewöhnter Hörer ja nicht sich zerstreue, die Theilnahme durch eine an schicklicher Stelle wirksame angebrachte Frage neu angefrischt oder rege erhalten. Aus der ersten der drei Doppelerzählungen könnte allemal schon eine Lebensregel gezogen werden; diese würde aber immer nur eine einseitige, und eben so leicht irre, als richtig leitende sein, weßhalb eben die Zugabe einer zweiten Erzählung nothwendig wird, die für sich allein genommen gleichfalls nur eine einseitige Regel einschließt, mit jener aber zusammen combinirt das Richtige giebt; erst beide zusammen weisen auf den richtigen Mittelweg. Das dramatische Leben wird nun besonders auch dadurch hervorgebracht, daß der Besucher jedesmal nach der ersten Erzählung schon einen Schluß zu ziehen veranlaßt wird. Hierbei findet aber eine Variation statt, wodurch das Interesse das ganze Stück hindurch rege erhalten wird. Nach I. a. führt Herr Witt seinen voreiligen Hörer in die Falle. [Hatte ich da Recht? (mit dieser meiner aus diesem einen Fall abgezogenen Lebensregel?) „„Ei ja wohl, allerdings."" Worauf die berichtigende Ergänzung, welche durch eine zweite Erzählung, ein Gegenstück der ersten erfolgt, eingeleitet wird: „Aber ich weiß nicht. So ganz doch wohl nicht." Wäre Herr Till gewitzigter, so würde er gleich selbst erwiedert haben: Ja, aber nicht ganz, nur bedingt.] Nach II. a. begnügt sich Witt, nur die allerdings noch einseitige Lehre, die in der vorausgegangenen Erzählung liegt, von seinem Hörer aussprechen zu lassen, ohne diesen durch eine verfängliche Frage zu einer übereilten unbedingten Anerkennung derselben zu verleiten. [Er fragt hier nicht: „Hatte ich da wohl Recht?" sondern: Was will ich nun damit sagen?"] — Nach III. a. brauchte die Lehre, daß man das Geld gehörig zu Rathe halten müsse, nicht so theoretisch ausgesprochen zu werden, da sie dem Egoismus schon von selbst einleuchtet und sich einprägt, wohl aber war es schicklich, da Herr Wills eben einen Fehler begangen hatte, von dem er geheilt werden sollte,

der Sache gleich eine praktischere Wendung zu geben. Dieß geschieht auch. Witt bringt seinen Hörer nicht bloß zur theoretischen, sondern auch zur praktischen Anerkennung, nicht bloß zur Ueberzeugung, sondern auch zur augenblicklichen Anwendung und Befolgung der Lehre, die er ihm so eben zu verstehen gegeben hat. [„Wie viel war es doch, Herr Wills, das Er wollte?" fragt Witt, nachdem er auf den Werth des Geldes, die Wichtigkeit der Schätzung desselben, den Herrn Wills, der etwas geringschätzig von kleinen Summen und Gewinnsten gesprochen, aufmerksam gemacht hat; und dieser, der die Beziehung recht wohl merkt, erwiedert überrascht und beschämt, nicht ohne Stocken: „Ich, ich bat um hundert Reichsthaler, Herr Witt." Hundert Reichsthaler, heißt es jetzt, nicht mehr wie vorher: „Eine Kleinigkeit, ein hundert Thälerchen etwa."]

Alles dieß läßt sich recht wohl den Schülern begreiflich machen, ja sie müssen es selbst finden; nur wolle man nicht zu rasch mit einem Stücke fertig werden, das für eine mehrstündige Beobachtung Stoff genug darbietet. Man fürchte ja nicht die Schüler damit zu ermüden, es wird ihnen vielmehr Freude machen, immer mehr Feinheiten selbst aufzufinden, die ihnen anfänglich entweder ganz entgangen, oder doch nicht genug bemerkbar geworden waren. (Ich will nur erwähnen den Contrast in III. a., wo Grell auf die beiden Fragen, was er gewonnen und was er verloren, nicht etwa mit dem bloßen unterschiedslosen: „Eine Kleinigkeit" antwortet, sondern dort beifügt: „Ein fünfzig Thälerchen etwa," hier: Eine Kleinigkeit von ein Hunderter fünf," woraus ihm denn der Hörer gleich den unglücklichen Ausgang ohne große Prophetengabe vorhersagen kann.) Vergleiche in III. b. den umgekehrten Fall, (ganzer hundert Reichsthaler gewonnen! ganzer fünfzig Reichsthaler verloren!)

III. b. bedarf nun noch einer besondern Aufmerksamkeit. Dieser Untertheil enthält selbst wieder zwei Erzählungen, aber jede von derselben Person handelnd, erstens von dem löblichen Eifer, mit dem Herr Tomm sein Geld zusammengehalten, sodann aber von dem verwerflichen Geiz, mit dem er auch für wohlthätige Zwecke nicht gern mit Geld herausrücken wollte. Die zweite davon ist die wichtigere, die nur durch die contrastirende erstere noch mehr gehoben wird. Hier wird wieder der Schüler auf die Wahrnehmung der Feinheit hinzuleiten sein, welche in der Abwechselung liegt, daß erst gefordert wird, man solle den Armen und der Obrigkeit zu geben bereit sein, dann aber bei der direct ausgesprochenen Lehre nicht mehr von Armen und von der Obrigkeit die Rede ist, sondern die Anweisung ertheilt wird, einem Freunde zu borgen, wenn er es brauche. Warum die Aenderung? und warum dieselbe Lehre

(denn im Grunde ist es doch dieselbe, da die menschenfreundliche Bereitwilligkeit zu helfen beide Mal gefordert wird) zweimal? Herr Wills scheint für die Vorschrift, daß man bei aller Wachsamkeit vor Verschwendung doch immer gern zur Unterstützung Hülfsbedürftiger bereit sein müsse, ein weniger offenes Ohr zu haben, als für die Warnung vor Verschwendung, und darum wird sie ihm am Schluß noch einmal eingeschärft, und zwar — durch jene Substitution des Begriffes Freund — mit einer feinen Andeutung, daß bei einer unbedingten Befolgung von Tomms Maxime Herr Witt dem Herrn Wills selbst nicht zu Dienst und Hülfe würde bereit gewesen sein*).

Ferner lasse man ja den glücklichen Zug nicht unbeachtet, daß Witt die in I. und III. enthaltenen Lebensmaximen in dem ganzen Stücke selbst anwendet und bewährt, die dritte nämlich (daß man einem Freunde in der Noth helfen müsse) in III. selbst, die erste (daß man aus sich heraus, aber eben so in sich hinein schauen müsse) in allen drei Fällen (in I. II. und III.) insofern er nämlich dabei jedesmal eben sowohl seine Leute sich ansieht, als auch in seinem Innern nach dem sich umsieht, was er ihnen Förderliches bieten und darreichen kann.

Nun hat auch die genauere Erklärung der Einleitung volles Interesse. Es sind die Ausdrücke „die Welt sehen," „praktisches und poetisches Verdienst" bestimmter zu erläutern, auch der Ausfall auf diejenigen, welche den wünschenswerthen Vortheil der Weltkenntniß sich erwerben wollen, aber durch ihre Verkehrtheit sich nicht nur um diesen möglichen Gewinn, sondern auch um ihr wirkliches Besitzthum bringen. Endlich die Summa des Ganzen: Man kann gar viel und für das Leben genug zu Hause lernen, wenn man es nur recht anfängt.

Auch in Secunda, ja in Prima kann man das Stück immer einmal wieder vornehmen; dann würde man etwa beifügen können: Herr Witt hat es klüger angefangen als jene Leute. Da er nicht

---

*) Man kann die innere Gliederung der Parthieen I. II. III. auch übersichtlich und faßlich symbolisch darstellen. Der Anfangsbuchstabe des Namens bedeute die Person, von welcher erzählt wird, Z. eine in die Erzählung eingestreute Zwischenrede zwischen Herrn Witt und dem Besucher, N. die nachher sich anspinnende kurze Unterredung, oder die hinterdrein erfolgende Hinwendung Witts zum Besucher.

I. a. V. (Z.) V. — N.
b. F. (Z.) V. — N.
II. a. T. — N.
b S. — N.
III. a. G. (Z.) G. — N.
b. α. 1. T. (Z.) T. — N.
β. 2. T. — N.

weit in der Welt herumgekommen, und keine auffallende, Staunen erregende Wahrnehmungen hat machen können, so liegt der Gedanke nahe, daß er wohl auch nicht der klügste möge gewesen sein; aber wenn man die Worte: „die Welt sehen" nur nicht so äußerlich nimmt, so kann man von ihm vielmehr sagen, daß er, da er Alles, was er gesehen, mit Verstand und Nachdenken gesehen, in der That weit mehr von der Welt gesehen, als Mancher, der weite Reisen nach fremden großen Städten gemacht, dort aber sich besinnungslos dem bloßen Vergnügen hingegeben und darüber gar sein Vermögen zugesetzt hat. Diese Weltkenntniß beweist er denn eben in unserm Stücke und zugleich auch ein wohlwollendes Herz durch den guten Rath, den er Andern, eingekleidet in allerhand kleine, lehrreiche und aus der Beobachtung dessen, was um ihn herum vorging, geschöpfte Erzählungen, willig und dienstfertig (übrigens nicht ohne das unschuldige Selbstgefühl, dem ein wackerer Selbstdenker gern Raum giebt) mittheilt, ohne deßhalb eine realere Hülfe da, wo eine solche nöthig und am Orte ist, und er sich dazu im Stande befindet, zu versagen. — Es versteht sich, daß an die Besprechung des Stückes in der Secunda eine kurze Mittheilung über Engels Leben, literarische Stellung, Leistungen und Verdienst anzuschließen, und einige andere kleinere Stücke von ihm theils in der Schule zu lesen, theils zur Privatlectüre zu empfehlen sind. Die Angabe der Tendenz und des ja nicht so gering anzuschlagenden Verdienstes der deutschen Popularphilosophie des vorigen Jahrhunderts liegt um so näher, da diese Richtung auf das für das bürgerliche und gesellige Leben des gebildeten Mittelstandes Nützliche und Brauchbare gerade in unserm Helden, dem Herrn Witt, als anziehenden Repräsentanten eines, wenn auch beschränkten, doch ehrenwerthen deutschen Bürgerthums, recht deutlich und anschaulich sich ausspricht. So aus bekannter und liebgewonnener Lectüre hervorwachsend wird die Geschichte der deutschen Literatur dem Schüler interessant, während sie sonst trocken wäre, — Geist bildend, während sie sonst nur mit Kenntnissen anfüllen würde.

Staatliche Bibliothek Bamberg

Druck von Fr. Rückmann in Leipzig.

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Hiecke, Robert Heinrich,

Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien Ein pädagogischer Versuch

Leipzig 1842

Bamberg, Staatsbibliothek -- AGB O 39
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11421343-0